

Gerecht, Marius

Schulqualität und Schulevaluation. Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der pädagogischen Entwicklungsbilanzen

Frankfurt, Main : DIPF 2006, 167 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Gerecht, Marius: Schulqualität und Schulevaluation. Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Frankfurt, Main : DIPF 2006, 167 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31203 - DOI: 10.25656/01:3120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31203>

<https://doi.org/10.25656/01:3120>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GFPPF

dipf

Marius Gerecht

Schulqualität und Schulevaluation -
Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der
Pädagogischen EntwicklungsBilanzen

Materialien zur Bildungsforschung
Band 16

Frankfurt am Main 2006

ISBN-10: 3-923638-34-5
ISBN-13: 978-3-923638-34-5

GFPPF

dipf

Marius Gerecht

**Schulqualität und Schulevaluation -
Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der
Pädagogischen EntwicklungsBilanzen**

**Materialien zur Bildungsforschung
Band 16**

Frankfurt am Main 2006

Fachbeirat

MDgt. a.D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

OStD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

Friedhelm Zöllner, AQS Rheinland-Pfalz, Mainz

Dr. Ottwilm Ottweiler, Direktor des PZ Rheinland Pfalz, Bad Kreuznach

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Bernd Schreier, Direktor des IQ Hessen, Wiesbaden

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2006 by
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.
Printed in Germany

ISBN-10: 3-923638-34-5

ISBN-13: 978-3-923638-34-5

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 16

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Theoretischer Hintergrund	9
2.1	Theoretische Grundlagen der Schulforschung	9
2.1.1	Definitionen von Qualität bzw. schulischer Qualität	9
2.1.2	Schuleffektivitätsforschung	15
2.1.3	Schulentwicklungsforschung	22
2.1.4	Evaluation in der Schulentwicklungsforschung	27
2.1.5	Forschung zu schulspezifischen Rückmeldungen	32
2.2	Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen innerhalb des Projekts „Schulentwicklung und Lehrerarbeit“	42
2.2.1	Forschungsziele der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen	42
2.2.2	Praxisorientierte Konzeptualisierung von Schulqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen	44
2.2.3	Bisherige Rückmeldung von Schulqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen	47
2.3	Modellierung schulischer Qualität	49
2.3.1	Rahmenmodelle der Schuleffektivitätsforschung	49
2.3.2	Rahmenmodell der Schulentwicklungsforschung	56
2.3.3	Neukonzeptualisierung und empirische Reanalyse der schulischen Qualitätsmerkmale in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen	59
3.	Datengrundlage und methodisches Vorgehen	71
3.1	Datengrundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen	71
3.2	Konstruktorientierte Modellierung der Schulqualitätsmerkmale für die Schulevaluation und Schulumrückmeldung	72
3.3	Methodisches Vorgehen: Sekundäranalyse von Schulunterschieden und Zusammenhängen zwischen den Schulqualitätsmerkmalen	74
4.	Ergebnisse der Sekundäranalyse und ihre Rückmeldung	77
4.1	Schulunterschiede in den Merkmalen der Schulqualität aus Lehrer- und Schülersicht	77
4.2	Zusammenhänge zwischen den Schulqualitätsmerkmalen	89

4.3	Musterbeispiel für eine schulspezifische Ergebnisrück- meldung	94
4.3.1	Strukturierung und Erläuterungen zur Rückmeldung	94
4.3.2	Rückmeldung der Ergebnisse an eine ausgewählte Schule	101
5.	Schlussbetrachtung	125
6.	Literatur	129
7.	Anhang	137
7.1	Anhang A: Skalen aus dem Lehrer- und Schülerfragebogen auf der Basis der Daten hessischer Schulen	137
7.2	Anhang B:	163
	Tabelle A1: Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität aus der Lehrerbefragung unter Kontrolle der Schulform (Partielle Korrelationsanalyse)	163
	Tabelle A2: Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität aus der Schülerbefragung unter Kontrolle der Schulform (Partielle Korrelationsanalyse)	164
	Tabellenverzeichnis	165
	Abbildungsverzeichnis	167

1. Einleitung

Die Frage nach der Qualität von Schulen hat in den letzten Jahren durch die internationalen Schulleistungsvergleichstudien und vielfältigen Aktivitäten der Schulentwicklung an Aktualität gewonnen. Mit der Qualitätsfrage ist auch die Bedeutung von internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichsstudien gestiegen, um die Qualität des Schulsystems und einzelner Schulen zu messen. Zu den bekanntesten Studien zählen die internationalen Schulleistungsstudien TIMSS (The Third International Mathematics and Science Study, vgl. BAUMERT et al. 1997) und PISA (Program for International Student Assessment, vgl. BAUMERT et al. 2001), die dem deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich eine unterdurchschnittliche Leistungsfähigkeit attestierten und für Diskussionen in Gesellschaft und Politik sorgten. In der Folgezeit wurden vermehrt Anstrengungen unternommen, die Qualität und Leistungsfähigkeit deutscher Schulen durch Evaluationsstudien zu untersuchen und zu verbessern. In diesem Kontext werden auch schulspezifische Rückmeldungen dieser Ergebnisse auf ihre Möglichkeiten und Grenzen untersucht, um die Qualität des Schulsystems insgesamt und in den einzelnen Schulen zu steigern.

Die vorliegende Arbeit analysiert die Erhebungen aus der Schulentwicklungsstudie „Pädagogische EntwicklungsBilanzen“ (PEB) in Hessen und prüft deren Anwendungsmöglichkeiten für eine schulspezifische Rückmeldung. Die Hauptaufgabe dieser Arbeit liegt in der Entwicklung einer skalenbasierten Rückmeldung, die die bisherige Rückmeldung der Ergebnisse auf der Basis ausgewählter Items der Befragungsinstrumente ergänzen soll. Im Sinne von Schulentwicklungsstrategien, die die einzelne Schule als primäre pädagogische Handlungseinheit auffassen, steht die Rückmeldung der Ergebnisse ausgewählter Qualitätsmerkmale von Schule und Unterricht an die einzelnen Schulen, die an den Erhebungen der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen teilgenommen haben, im Mittelpunkt der Arbeit.

Im Verlauf der Arbeit werden zentrale Konstrukte der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen vorgestellt und ein Vorschlag erarbeitet, wie diese

adäquat an die einzelnen Schulen zurückgemeldet werden können. Ziel der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen ist es, Entwicklungspotenziale in den einzelnen Schulen zu identifizieren und basierend auf der Rückmeldung der Ergebnisse eine schulinterne Diskussion zur Schulentwicklung anzustoßen. Die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen als Instrument der Schulentwicklung wurden erstmals in den Schuljahren von 2001/02 bis 2002/03 in Hessen und Niedersachsen eingesetzt, wobei die vorliegende Arbeit ausschließlich Daten hessischer Schulen untersucht. Mit der Erhebung, Auswertung und Rückmeldung der Daten wurde das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) als externe Einrichtung beauftragt. Die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen sind eine Weiterentwicklung der ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) des DIPF-Projekts „Schulentwicklung und Lehrerarbeit“ (SEL) aus dem Jahr 1998/99, in der Lehrkräfte zu Fragen der Schulqualität befragt wurden. Mit der Erhebung ausgewählter Qualitätsmerkmale wird das Ziel verfolgt, ein möglichst umfassendes Meinungsbild des Kollegiums zu erhalten und dieses mit den Meinungen der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Einzelschule und mit Schulen derselben Schulform zu vergleichen (vgl. DÖBRICH 2003). Zukünftig sind die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen als Längsschnittuntersuchung geplant, die die Entwicklung der teilnehmenden Schulen in ausgewählten Qualitätsbereichen über die Zeit beschreiben soll. Der zweite Erhebungszyklus wird in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2004/05 beginnen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich am ersten Erhebungszyklus und geht auf Veränderungen in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen ein, die im Anschluss an die erste Erhebungswelle optimiert und ergänzt wurden.

Als Bestandaufnahme dienen die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen der Erhebung ausgewählter Bereiche der Schulqualität in den einzelnen Schulen. Im weiteren Sinne sind die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen eine externe Evaluationsmaßnahme, die ausgewählte Schulqualitätsmerkmale erhebt und an die einzelnen Schulen zurückmeldet. Durch schulübergreifende Vergleiche werden Stärken und Schwächen in den einzelnen Schulen deutlich gemacht. Als Referenzrahmen dienen dabei Vergleiche innerhalb der jeweiligen Schulform, die in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen erhoben wurden.

Die vorliegende Arbeit untergliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil enthält verschiedene Definitionen von Qualität und darauf aufbauend die theoretischen Grundlagen der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Diese werden in ein Rahmenmodell eingebettet, das Ausgangspunkt für die theoretische Fundierung und Strukturierung der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen ist. Ausgehend von Konstrukten der Schuleffektivitätsforschung und dem Rahmenmodell der Schulentwicklungsforschung, werden Merkmale der Organisations-, der Unterrichts- und teilweise der Personalentwicklung beschrieben, die zentrale Kategorien der Schulentwicklung umfassen. Rahmenmodelle schulischer Qualität, die aus der Schuleffektivitätsforschung stammen, dienen dabei als Folie, um die in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen erhobenen Merkmale zu systematisieren und zu strukturieren.

Ausgangspunkt für den empirischen Teil der Arbeit ist das Untersuchungsdesigns und die Analysestrategie der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen. Dabei steht die Entwicklung einer auf Skalenmittelwerten basierenden Rückmeldung im Mittelpunkt. Dazu werden Rückmeldekonzeppte anderer Schulentwicklungs- und Schulleistungsstudien aufgegriffen, um Vor- und Nachteile der jeweiligen Strategien einzuordnen. Die Rückmeldung der Schulqualitätsmerkmale und –profile auf Skalenbasis soll Informationen zu den erhobenen Merkmalen bündeln und die bisherige Rückmeldung von einzelnen Items ergänzen. Darüber hinaus erfasst eine Rückmeldung auf Skalenbasis Schulqualitätsmerkmale reliabler.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Theoretische Grundlagen der Schulforschung

Die theoretische Grundlage der qualitätsbezogenen Schulforschung beginnt mit der Darstellung verschiedener Qualitätsdefinitionen, die zentrale Strategien der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung erfassen. Im Anschluss werden Ergebnisse Schuleffektivitätsforschung vorgestellt, die entscheidenden Anteil an der Identifizierung und Modellierung von Merkmalen guter bzw. wirksamer Schulen hatte und auch Ausgangsbasis für die theoretische Fundamentierung der Schulentwicklungsforschung und die Strukturierung der Konstrukte in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen ist. Die Schulentwicklungsforschung greift auf Konstrukte der Schuleffektivitätsforschung zurück und setzt diese in den Kontext von Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung in den einzelnen Schulen. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet die Systematisierung der Konstrukte in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen.

2.1.1 Definitionen von Qualität bzw. schulischer Qualität

Eine allgemein anerkannte Definition für Qualität (vgl. HEID 2000) liegt nicht vor. Vielmehr muss sich jede Definition von Schulqualität damit auseinandersetzen, dass Qualität multidimensional bzw. multiperspektivisch ist und aus verschiedenen Perspektiven bewertet werden kann. „Qualität ist nie eine stabile, dem Objekt „an sich“ zukommende, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer beobachter- bzw. beurteilerrelativ“ (TERHART 2000, S. 815). Aus diesem Grund ist eine eindimensionale Definition des Begriffs nicht sinnvoll. Definitionen schulischer Qualität sind vielmehr von Zielsetzung und Machbarkeit einer Untersuchung abhängig, in deren Rahmen nur Ausschnitte von Qualität erfasst werden können.

Generell können verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zum Qualitätsbegriff gewählt werden. Terhart (2000) unterscheidet zwischen vier möglichen Zugangsweisen:

1. *normative* Bestimmungsversuche
2. *analytische* Bestimmungsversuche
3. *empirische* Bestimmungsversuche
4. *Qualität in operativer Hinsicht*

Im Folgenden werden die vier Begriffsbestimmungen genauer vorgestellt, um zu zeigen, wie vielfältig die Qualität von Schule definiert werden kann.

Normative Bestimmungsversuche von Qualität finden im öffentlichen und politischen Raum statt. Sie bestimmen Zielsetzung und Auftrag des Bildungswesens, ohne die die Instrumente und Maßnahmen des Qualitätsmanagements ziellos und inhaltsleer bleiben würden. Sie liefern damit einen Rahmen und eine Richtung für die Schulforschung und die Steuerung des Bildungssystems. Die normative Bestimmung von Qualität wird von Wert- und Moralvorstellungen geleitet, die die Wahl von Bildungszielen und -standards bestimmen. Normative Bestimmungsversuche können nicht als eindeutig falsch oder richtig identifiziert werden. Die vorliegende Arbeit ist nicht auf die Analyse normativer Bestimmungsversuche ausgelegt, sondern auf die Analyse empirischer Bestimmungsversuche und Maßnahmen der Schulentwicklung, in denen Qualität als operatives Problem erkannt wird.

Analytische Bestimmungsversuche erläutern das Begriffsverständnis und zeigen Facetten des Begriffsgebrauchs auf. Innerhalb analytischer Bestimmungsversuche werden verschiedene Begriffsverständnisse von Qualität diskutiert. Heid (2000) geht von einem Begriffsverständnis aus, dass Qualität als Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit sieht. Dagegen bestimmt Timmermann (1996) Qualität als eine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, die unterschiedlich erfasst werden können. Dabei unterscheidet Timmermann innerhalb seiner Definition zwischen vier verschiedenen Qualitätsbegriffen.

Der analytische Zugang über *objektive* Güteeigenschaften von Schulqualität erfolgt primär über die Erhebung von Schülerleistungen. Diese können beispielsweise durch standardisierte Tests oder schulinterne Vergleichsarbeiten erhoben werden. Schulleistungsstudien wie PISA und TIMSS messen und vergleichen Schülerleistungen mit standardisierten Tests, z.B. Lesekompetenz oder mathematische Kompetenzen. In diesem Kontext bieten Large-Scale-Assessments nationale bzw. internationale Vergleichsmaßstäbe an, an denen sich einzelne Schulen orientieren können. Dagegen bieten schulinterne Vergleichsarbeiten nur einen Blick auf die Variation der Leistungen zwischen Jahrgangsstufen, wobei sie keinen Vergleich zu externen Bezugsgruppen außerhalb der Schule nehmen können und daher für die Schulentwicklung eine eingeschränkte Beschreibung der Schülerleistungen liefern.

Subjektive Qualitätsmerkmale von Schulen werden über die Wahrnehmungen von ausgewählten Güteeigenschaften bei den beteiligten Akteuren erhoben. Deren Einschätzungen werden beispielsweise in Bereichen der Zufriedenheit mit den Leistungen, Anforderungen oder Förderbemühungen erhoben. Dazu können Schüler, Lehrkräfte oder auch Eltern befragt werden. Schulentwicklungsstudien wie die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wählen diesen Zugang und erheben mittels Fragebögen Merkmale der Schulkultur und des Unterrichts, um diese aus der jeweiligen Sicht der Befragten zu erfassen. Die Erhebung der Sichtweise der Betroffenen erfolgt zu den Gegenständen und Sachverhalten, die der Wahrnehmung der Betroffenen auch zugänglich sind. Zum Unterricht werden beispielsweise Schüler befragt, zur Wahrnehmung der Elternarbeit einer Schule die Eltern.

Die *relative* Qualitätsdefinition nach Timmermann bezieht sich ebenfalls auf die subjektiven Wahrnehmungen von Schulqualität, der an Schule beteiligten Akteure. Sie erfasst die subjektiven Einschätzungen unterschiedlicher Akteure bzw. Rollenträger. Die multiperspektivische Erfassung von Wahrnehmungen ermöglicht so eine relative Einschätzung der Qualität von Schule. Dieser Ansatz wird auch zu Teilen in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen verfolgt, die die Wahrnehmungen von Qualitätsmerkmalen aus der Perspektive der Lehrer, Schüler und Elternvertreter erheben und den Schulen zurückmelden.

Der *kontrahierte* Qualitätsbegriff hebt explizit darauf ab, die zu messenden Güteeigenschaften auf der Basis der subjektiven Bewertungen und Gewichtungen der Beteiligten zu vereinbaren. Diese können beispielsweise aus Diskussionen innerhalb der Schulkonferenzen resultieren. Die Ergebnisse können dann in Schulprogrammen oder als Zielvereinbarungen festgeschrieben werden. Kontrahierte Qualitätsbestimmungen machen die Ziel- und Zweckbestimmungen explizit, sind aber nicht Gegenstand der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen.

Neben Timmermann (1996) haben auch Harvey und Green (2000) eine Begriffsbestimmung von Qualität vorgelegt, die die Güte von Leistungen im Hochschulwesen anhand unterschiedlicher Kriterien und Maßstäbe definiert. Sie unterscheiden zwischen fünf verschiedenen Ansätzen:

- Qualität als Ausnahme
- Qualität als Perfektion
- Qualität als Zweckmäßigkeit
- Qualität als adäquater Gegenwert
- Qualität als Transformation

Qualität als Ausnahme kann nach Harvey und Green drei zu unterscheidende Vorstellungen von Qualität beinhalten. Nach traditionellem Verständnis von Qualität wird mit Qualität etwas sehr Spezielles oder Hochklassiges verbunden, das angesichts höchster Reputation keiner weiteren Überprüfung bedarf. Qualität kann ferner als Ausnahme im Sinne von Exzellenz bzw. Vortrefflichkeit verstanden werden, die nur von ausgewählten Personen erreicht werden. Primär wird Exzellenz durch herausragende Vorraussetzungen und Resultate bestimmt. Diese werden durch exklusive Bedingungen und Auslese der Teilnehmer gewährleistet, die durch Prozesse kaum mehr beeinflusst werden. Übertragen auf das Schulwesen würde dies eine strenge Auswahl der Schülerschaft bedeuten bei gleichzeitig bestmöglichen Bedingungen und Ausstattung der Schule. Qualitätsaspekte des Unterrichts wären sekundär. Für den Unterrichtsbereich, der die optimale Förderung aller Kinder und Jugendlicher gewährleisten muss, kann dies kein Modell sein. Qualität als

Ausnahme lässt sich auch durch die Übereinstimmung mit Standards bestimmen (Konformität mit Standards). Werden hohe Standards gesetzt und erreicht, spricht dies für eine hohe Qualität des Ergebnisses bzw. der Leistung. In diesem Sinne kann Qualität durch Standards objektiv bestimmt und statistisch überprüft werden.

Qualität als Perfektion bzw. Konsistenz geht von einem Verständnis von Qualität als Exzellenz aus. Jedoch richtet sich Exzellenz in diesem Fall auf den Prozess und nicht auf Voraussetzungen oder die Resultate. Durch einen fehlerlosen Prozess wird präventiv die Qualität sichergestellt. Damit eng verbunden ist die Idee eine Kultur der Qualität, in der jedes Mitglied im Prozess für die resultierende Qualität verantwortlich ist. In einer solchen Kultur wird der Prävention der Vorzug vor der Ergebniskontrolle gegeben. Auf die Schule übertragen lenkt diese Begriffsbestimmung die Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsprozesse und konsistentes Handeln der Lehrkräfte, problematisiert jedoch nicht die Tatsache, dass Lernprozesse von Schülern ohne Fehlerkultur nicht denkbar sind.

Qualität als Zweckmäßigkeit wird daran gemessen, in welchem Umfang ein Ergebnis seinen Zweck erfüllt. Zweckmäßigkeit kann sich nach den Anforderungen der Konsumenten oder nach dem Auftrag der Institution richten. Bei Erfüllung funktionaler Anforderungen liegt ein Qualitätsergebnis vor. Erreicht eine Institution die von ihr selbst gesetzten Ziele zum Beispiel im Rahmen eines Schulprogramms, erfüllt sie auch die selbst auferlegten Qualitätsmaßstäbe. Problematisch an dieser Definition ist, dass die Kunden von Schule und damit die Funktionalität nicht so leicht zu bestimmen ist, sondern mehrere Ziele und Interessen verschiedener Akteure berücksichtigt werden müssen.

Qualität als adäquater Gegenwert setzt Qualität mit dem Konzept „value for money“ gleich. Damit verbunden ist die Idee von einem adäquaten Gegenwert für das investierte Geld, was bedeutet, dass die Ressourcenzuweisung für Lehrzwecke mit Maßnahmen der Qualitätskontrolle verbunden werden. Gute

Qualität wird dadurch erreicht, dass die Ressourcenzuteilung von der erbrachten Qualität abhängig gemacht wird.

Qualität als Transformation zielt auf die kontinuierliche Veränderung der Teilnehmer in Bildungsprozessen ab. Damit kann einerseits die Weiterentwicklung (enhancing) eines Teilnehmers innerhalb des Bildungsprozesses gemeint sein und andererseits die Verlagerung von Kompetenzen an die Teilnehmer selbst (empowerment). Im letztgenannten Fall führt dies zu einer gesteigerten Selbstverantwortung der Teilnehmer für ihren eigenen Lernprozess, wie dies beispielsweise an den Universitäten der Fall ist.

Die Begriffsbestimmungen von Harvey und Green machen deutlich, dass Qualität kein einheitliches Konzept ist. Ergebnissen von Bildungsprozessen können unterschiedliche Ziele und Maßstäbe zugrunde liegen. Ihr pragmatisches Verständnis von Qualität führt zu verschiedenen Kriterien, anhand derer sich Qualität quantifizieren bzw. messen lässt. Ihre Qualitätsbestimmungen zielen darauf ab, Qualität anhand von Standards und erzielten Leistungen zu bewerten, wenn nicht Exzellenz oder Perfektion eines Ergebnisses angestrebt ist. Ein solches Verständnis ist im Hochschulbereich und in Einrichtungen, die Spitzenleistungen erbringen sollen, eher angemessen als in Schulen, die allen Schülern Grundfähigkeiten vermitteln sollen. Für die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen ließe sich noch die Bestimmung von Qualität als Zweckmäßigkeit anwenden, nach der die Schulen auf der Basis allgemeiner oder selbst gesetzter Ziele deren Erreichen überprüft. Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen haben die Erfassung schulischer Qualitätsmerkmale zum Ziel, die im Vergleich mit anderen Schulen und im Vergleich mit den Anforderungen der Schüler Entwicklungsbedarfe bzw. -potentiale aufzeigen.

Empirische Bestimmungsversuche untersuchen angestrebte Ziele, eingesetzte Ressourcen, verwendete Programme und eingetretene Wirkungen schulischer Qualitätsmaßnahmen bzw. -merkmale. Sie streben eine stabile und standardisierbare Erfassung von schulischen Qualitätsmerkmalen auf der Basis der erreichten Ziele an, um die Wirksamkeit von Schulen einzuschätzen. Empirische Bestimmungsversuche können insofern als Wirkungskontrolle

verstanden werden. Dabei werden die tatsächlichen Wirkungen von Bildungseinrichtungen in Beziehung zu den Zwecken oder dem Auftrag der jeweiligen Einrichtung gesetzt. Die empirische Bestimmung von Schulqualität ist Gegenstand der Schuleffektivitätsforschung, die im folgenden Abschnitt ausführlich besprochen wird.

Die vierte Zugangsmöglichkeit zum Qualitätsbegriff nach Terhart (2000) fragt danach, wie die Qualität in Schulen erhöht werden kann. In diesem Kontext wird Qualität zum *operativen Problem*, dessen Gegenstände Strategien und Instrumente für eine Qualitätssteigerung sind. Damit werden Strategien und Konzepte der Schulentwicklung angesprochen, die im weiteren Verlauf der Arbeit dargestellt werden.

Die verschiedenen Zugänge der Definitionen von Schulqualität verdeutlichen die Komplexität des Qualitätsbegriffs. Qualität von Schule ist ein Konstrukt, das nach dem jeweiligen Forschungsinteresse definiert, empirisch erfasst und auf der Basis expliziter Maßstäbe bewertet werden muss. Innerhalb der Schulforschung dominiert ein funktionales bzw. instrumentelles Verständnis von Qualität. Qualität wird verstanden, „als ein Gütemaßstab, der auf den offiziellen Zwecksetzungen des Bildungssystems insgesamt bzw. einzelner Bildungs- und Sozialeinrichtungen basiert und der insofern dann auch als Bezugspunkt für die Ermittlung und ggf. den Vergleich der faktischen Wirkung dieser Einrichtung herangezogen werden kann“ (TERHART 2000, S. 815). Auf dieser Basis können die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung eingeordnet werden, die die Wirksamkeit von Schulen untersucht und Faktoren schulischer Qualität identifiziert haben.

2.1.2 Schuleffektivitätsforschung

Ausgangspunkt der Schuleffektivitätsforschung (*school effectiveness research*) sind die Arbeiten von Coleman et al. (1966) und Jencks et al. (1972). In ihren Studien untersuchen sie die Bedeutsamkeit schulischer Faktoren für die Schülerleistungen im Verhältnis zu familiären und kognitiven Hintergrundfaktoren („Do schools make a difference?“). Basierend auf ihren Befunden formulierten

sie die provozierende These, dass Schulen für den Lernerfolg von Schülern nur eine untergeordnete Rolle spielen und dass im Wesentlichen der familiäre Hintergrund und die kognitiven Grundvoraussetzungen der Schüler die Schülerleistungen beeinflussen. Nachfolgestudien haben diese Thesen mehrfach überprüft. Ende der siebziger Jahre haben Rutter et al. (1979) und Mortimore et al. (1988) in ihren Studien die relative Bedeutung von Schule im Vergleich zu den familiären Hintergrundmerkmalen mit ihrer Aussage „school matters“ wieder aufgegriffen. Auf der Basis längsschnittlicher Schulleistungsdaten hatten sie leistungsschwache und leistungsstarke Schulen in England auf die Wirksamkeit schulischer Prozessfaktoren hin untersucht. Dabei haben sie vor allem Faktoren untersucht, die an effektiven bzw. ineffektiven Schulen besonders ausgeprägt sind („outlier studies“). Sie zeigen deutliche Unterschiede in den Leistungszuwächsen zwischen Schulen mit ähnlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler auf. Woraus sie auf die Wirksamkeit schulischer Qualitätsmerkmale auf Schülerleistungen schließen.

Rutter (1979) macht in diesem Kontext auf die Wichtigkeit des Schul-Ethos aufmerksam, das als Bündel von Wertorientierungen und Handlungsmustern gegenüber einzelnen Faktoren Einfluss auf die Qualität von Schule hat. „Vermutlich entsteht aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Situationselemente ein gewisses ‚Ethos‘, eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schulen insgesamt charakteristisch wird“ (RUTTER et. al. 1979 S. 211). Auch die Untersuchungen von Mortimore et. al. (1988) zeigen, dass das Schulethos, unabhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaft, eine wichtige Voraussetzung für die Effektivität von Schule ist. Das Schulethos setzt sich aus Erwartungshaltungen der Lehrer, Formen der Aufrechterhaltung der Disziplin, Aspekten der Arbeitsatmosphäre oder Kooperations- und Kommunikationsverhalten im Lehrkörper zusammen. Synonym zum Schulethos wird der Begriff der Schulkultur verwendet.

In Deutschland hat Aurin (1991) einige Klassiker der anglo-amerikanischen Schuleffektivitätsforschung und die dort identifizierten Merkmale wirksamer Schulen für die Schulforschung aufbereitet. Fend (1986) hat auf der Basis seiner

Gesamtschulstudie, Gesamtschulen mit Schulen des gegliederten Systems verglichen und aus dem Vergleich guter und schlechter Schulen Merkmale der Schulqualität heraus gearbeitet. Aufbauend auf dem Konstrukt der Schulkultur untersuchte er alle Akteure von Schule, Lehrer, Schüler und Eltern zu schulischen Qualitätsmerkmalen, die in Abbildung 1 dargestellt sind. Schon in diesen frühen Studien zur Schulqualität wurden Merkmale erfasst, die auch Gegenstand der Erhebung der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind. Ergebnis der Analysen von Fend war, dass sich gute Schulen durch ein gutes Verhältnis der Akteure - zwischen Kollegium und Schulleitung, zwischen den Lehrkräften und zwischen Lehrern, Eltern und Schülern - auszeichnen (vgl. FEND 1986, 1998).

Abbildung 1: Überblick zu den eingesetzten Instrumenten bei Lehrern, Eltern und Schülern (zitiert nach FEND 1998, S. 90)

Lehrer: Arbeits- zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> - Global - Lebens- - zufriedenheit - Berufszu- - friedenheit - Wohlbefinden - ander Schule - Summenscore - der Arbeitszu- - friedenheit 	Schul- leben 15 Items	Problem- wahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> - Konsens- - Konflikt - Ausstattung - Pädagog. Mög- - lichkeiten - Problem. - Schüler - Schulorgan. - Belastung - Fachförderung - Sozialbeziehung 	Kollegiale Beziehungen Integration Kooperation Statusunter- schiede Konferenz- verlauf	Schulleitung Mitbestimmung Sozialbezie- hungen Veränderungs- bereitschaft Leitungs- kompetenz	Schüler- Lehrer- Beziehungen Leistungs- erwartungen Disziplin- erwartungen Konformitäts- erwartungen Förderungs- orientierung Schülerzen- trierung Verantwort- lichkeit Gleichgültig- keit	Einstel- lungen Konservatis- mus Anlage-Um- welt Ambiguitäts- toleranz Rollen- ambiguität Berufenga- gement
Schüler Wahrnehmung der Lehrerzuwendung		Indikatoren aus dem Bereich „seelische Sta- bilität“	Indikatoren aus dem Bereich „Abweichendes Verhalten“		Indikatoren der Schulverdrossenheit	
Erwartungen: Leistung Disziplin Selbständigkeit Interaktionsformen: Strafen Mitbestimmung Beziehungsdimensionen: Vertrauen Engagement Anonymität		<ul style="list-style-type: none"> - Angst - Selbstbild - Selbstakzeptie- rung - Somatische Belastung - Kontrollverlust 	Aggression gegen Lehrer Aggression gegen Mitschüler Aggression gegen Sachen Disziplinprobleme Regression Entzug und Absentismus		Wohlbefinden in der Schule Akzeptierung der Lehrer	
Eltern: Wahrnehmung von Leistungsforderungen Wahrnehmung von Disziplinforderungen Wahrnehmung d. Bemühens um Selbständigkeit Wahrnehmung des Bemühens um Förderung Zufriedenheit mit der Schule			Skala: Beurteilung der Förderungsbemühungen der Schule (10 Items)			

Für Sammons (2001) zeichnen sich effektive Schulen dadurch aus, dass sie im Vergleich zu anderen Schulen bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen einen höheren Lernzuwachs schaffen, als er unter den gegebenen Eingangsvoraussetzungen der Schule zu erwarten gewesen wäre. Schulische Effektivität wird dabei an Lernergebnissen bzw. am Lernzuwachs gemessen, die als

Schülerleistungen operationalisiert werden. Diese Definition verweist auf das Konzept der Effektivität von Schule als *value added*. Die absoluten Leistungen der Schüler werden dabei zu den Ausgangsleistungen der Schüler ins Verhältnis gesetzt und als Mehrwert erfasst.

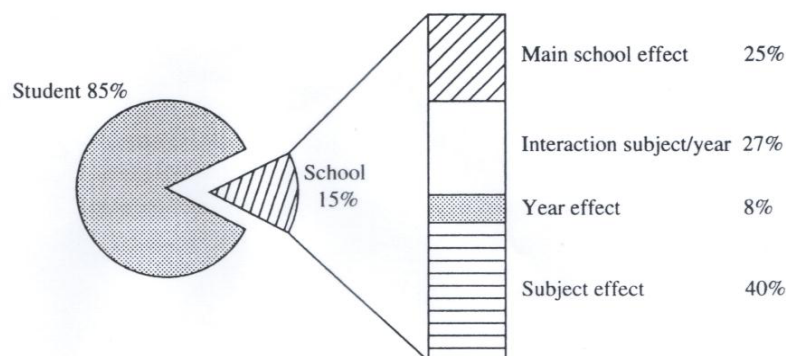
Scheerens und Bosker (1997) wählen einen organisationstheoretischen Zugang zur Untersuchung der Schuleffektivität, der auch Ansatzpunkte für die Schulentwicklung bietet. In Anlehnung an Unterschiede der Organisationsforschung (siehe dazu MINTZBERG 1979, DE LEEUW 1986) beschreiben sie folgende Kategorien als Ausgangspunkte (*points of impact for attaining effectiveness*) für eine effektive Beschulung.

- Den *Zielen* (goals) einer Schule kommt eine entscheidende Bedeutung zur Bestimmung von Effektivität zu. Auswahl und Umsetzung sowie Merkmale der Zielkoordination können Ausdruck einer effektiven bzw. ineffektiven Schule sein. Wichtiger Indikator für ein zielgeleitetes Handeln sind beispielsweise das Schulprogramm und die Überprüfung der erreichten Ziele durch Evaluation.
- Der *Aufbau* (the structure of positions or subunits) einer Schule beschreibt die Beziehungen zwischen organisatorischen Strukturen (Managementstrukturen der Schule, Aufgabenteilungen, Gruppierungsprozesse in den Kollegien, Kohäsion im Kollegium etc.).
- Der *Ablauf* (the structure of procedures) beschreibt Verfahren und Prozesse, die innerhalb einer Schule ablaufen. Er zielt auf Merkmale von Planungs- und Entscheidungsprozessen, Rahmenrichtlinien und Koordination ab.
- *Schulkultur* (culture) bzw. Schulethos impliziert zum einen geteilte Ziele und normative Positionen des Kollegiums und zum anderen die Beziehung zwischen Mitgliedern und der an Schule beteiligten Akteure (Kooperation im Kollegium, Schulklima Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern etc.).

- Die Schulumwelt (the organization's environment) bezieht sich auf die Mitglieder und Ausgangsmerkmale der Schule. Generell umfasst Umwelt alle Faktoren, die von außen auf die Schule einwirken (z.B. Einzugsgebiet, politische und administrative Rahmenbedingungen, Motivation der Elternschaft).
- Primäre Prozesse (the organization's primary process) beziehen sich auf den eigentlichen Transformationsprozess an Schulen (Input => Output). Sie umfassen das Lehren und Lernen im Unterricht als Kernaktivität von Schulen, dem das Curriculum als zentrales Medium und Bezugsgröße zugeordnet werden kann. Primäre Prozesse beziehen sich auf Aspekte des Unterrichts wie Strukturierung, Zeitnutzung, Disziplin im Unterricht u.a.

Gleichwohl betonen Scheerens und Bosker, dass die Wirksamkeit von Schulmerkmalen begrenzt ist und Varianzen zwischen Schulen zu einem erheblichen Teil auf Effekte des Fachs und der Klassen- bzw. Jahrgangsstufe zurückzuführen sind. Lyten (1994) differenzierte die Bedeutung von Schuleffekten. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist in Abbildung 2 skizziert. Demnach können Schuleffekte 15 Prozent der Schulvarianz der Schülerleistungen erklären. Innerhalb dieser 15 Prozent sind 25 Prozent der Schulvarianz auf direkte Effekte der Schule zurückzuführen. Drei Viertel der Schulvarianz ergeben sich aus Effekten der Jahrgangsstufe und des Fachs sowie aus der Interaktion zwischen diesen beiden Effekten.

Abbildung 2: Stabilität und Konsistenz von Schuleffekten (zitiert nach: Scheerens und Bosker 1997, S. 92)



Merkmale der Schulqualität haben als Mittel zur Steigerung von Schülerleistungen nur begrenzte Wirkung. Neben Lyten haben auch andere Untersuchungen zu spezifischen Wirkungen des Unterrichts die Wirksamkeit von Merkmalen der Schulqualität relativiert. Den primären und direkten Merkmalen wie dem einzelnen Lehrer und dem Unterricht kommt eine größere Bedeutung zu (vgl. LUYTEN/SNIJDERS 1996, DITTON 2000). Ditton (2000) favorisiert daher eine Analyse von Unterrichts- und Schulqualitätsmerkmalen in ihrer wechselseitigen Beziehung. Seine Überlegungen stützen sich auf die These der „*primären Bedeutung von proximalen Faktoren*“ (vgl. Ditton 2000, S. 86) gegenüber distalen Faktoren wie beispielsweise Rahmenbedingungen der Schule oder des Schulsystems. Proximale Faktoren beziehen sich auf Prozesse, die durch Faktoren auf Ebene des Unterrichts beschrieben werden können. Eine übergreifende Gesamteinschätzung zu Faktoren des Unterrichts und der Schule haben Wang, Haertel und Walberg (1993) vorgelegt, die Abbildung 3 zu entnehmen ist. Demnach sind die hauptsächlichen Einflüsse auf den Lernerfolg von Schülern individuelle Schülermerkmale, die Qualität des Unterrichts und der familiäre bzw. außerschulische Kontext der Schüler.

Abbildung 3: Bedeutsame Faktoren für Schülerleistungen nach Wang, Haertel und Walberg 1993, zitiert nach Ditton 2000, S. 87

Home and Community educational Context
Peer group (Level of peers academic aspiration) [8]
Home environment and parental support (parental involvement in homework) [4]
School Demographics, Culture, Climate, Policies and Practices
School culture (ethos conducive to teaching and learning) [10]
Design and Delivery of Curriculum and Instruction
Curriculum design (materials employ advance organizers) [13]
Classroom Practices
Classroom instruction (clear and organized instruction) [12]
Quantity of instruction (time on task) [9]
Classroom assessment (assessment as frequent integral of instruction) [15]
Classroom management (strategies to maintain active participation by all students) [1]
Student and teacher social interactions (positiv respond on each other) [5]
Student and teacher academic interactions (frequent calls for extended, substantiv response)[14]
Classroom climate (cohesive, common interests and values, cooperative goals)[11]
Student Characteristics
Social behavior [6]
Motivational and affective [7]
Cognitive [3]
Metacognitive [2]

[] Position in der Rangreihe der bedeutsamsten Faktoren

Mit der These von der primären Bedeutung proximaler Faktoren für den Lernerfolg von Schülern wird die empirische Bedeutung von Merkmalen der Schulqualität relativiert. Neben Wang et al. (1993) liegen zahlreiche Forschungsergebnisse vor, die Merkmale der Schulqualität einheitliche und zeitlich stabile Effekte absprechen (vgl. REYNOLDS et al. 1994, SCHEERENS/BOSKER 1997, DITTON/KRECKER 1995). Die Konsistenz der Wirkungen einer Schule über Fächer bzw. Lernbereiche ist demnach nur bedingt gegeben. Schulen schneiden bis auf wenige Ausnahmen von Jahrgang zu Jahrgang unterschiedlich ab (vgl. KRECKER et al. 1983). Auch die Stabilität und Konstanz von Schulleistungen variiert über die Zeit im Vergleich zwischen den Jahrgangsstufen sowie zwischen einer Kohorte über die Klassenstufen hinweg. Zwar konnten Ditton und Kreckler (1995) in ihren Untersuchungen Tendenzen von Kontinuität für Schülerleistungen über Jahrgangsstufen hinweg nachweisen, die aber vor allem auf die soziale Herkunft der Schüler zurückzuführen sind. Inkonsistente Wirkungen der Schule zeigen sich im Bereich von sozialen Einstellungen (abweichendes Verhalten und Kohäsion) und bei Leistungen (vgl. DITTON/KRECKER 1995). Auch liegen Ergebnisse zu differentiellen Effekten im Bezug auf verschiedene Schülergruppen vor. Einige Schulen fördern spezifische Schülergruppen besser als andere Schulen. Bei Schülern, deren Eltern einen niedrigen sozio-ökonomischen Status (SES) aufweisen, konnten teilweise sehr stabile Effekte von Schule und Unterricht nachgewiesen werden, während dies bei Schülern mit hohem SES weniger der Fall war (SAMMONS et al. 1993). Unter Berücksichtigung aller differenziellen Befunde können dennoch förderliche Faktoren der Schulebene positive Wirkungen auf die Unterrichtsqualität haben und den Blick auf „*gutem Unterricht in guten Schulen*“ (DITTON 2000, S. 87) lenken.

Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schulqualität auf Schülerleistungen ist nicht Gegenstand der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen. Deshalb befasst sich diese Arbeit mit der Analyse von Unterschieden der Schulqualitätsmerkmale zwischen einzelnen Schulen und Schulformen sowie den Zusammenhängen zwischen diesen Merkmalen mit sozio-emotionalen und motivationalen Haltungen der Schüler. Qualität von Schule und Unterricht kann sich nicht nur auf Schülerleistungen auswirken, die in den Pädagogischen Entwick-

lungsbilanzen nicht erfasst werden, sondern auch auf die Lernsituation und ihre Wahrnehmung durch Lehrkräfte und Schüler. Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen haben nicht die Leistungsergebnisse von Schulen zum Gegenstand, sondern Prozessmerkmale der Schul- und Unterrichtsqualität und ihre Unterschiede zwischen den Schulen.

2.1.3 Schulentwicklungsforschung

Der Begriff Schulentwicklung (*school development research*) gehört in Deutschland seit den siebziger Jahren zum Inventar der Erziehungswissenschaft. Durch die Errichtung der „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ 1972 an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, dem heutigen „Institut für Schulentwicklungsforschung“ (IFS), wurde sie erstmals in Deutschland institutionalisiert.

In den sechziger und siebziger Jahren wurden mit dem Konzept der Schulentwicklungsforschung hauptsächlich Fragen der Schulentwicklungsplanung und strukturelle Aspekte der Schulreform untersucht. Das Hauptaugenmerk lag auf strukturellen und curricularen Veränderungen der Makroebene. Maßnahmen der Schulentwicklung richteten sich primär auf die Inputsteuerung des Bildungssystems und damit auf die quantitative Steigerung materieller, personeller und finanzieller Ressourcen. Politik und Forschung waren in starkem Maße der Steuerung der Schulen von oben (*Top-Down-Strategien*) verhaftet. Innere Faktoren der Qualität von Schule und des Unterricht, die von außen nur indirekt zu beeinflussen sind, wurden ausgeblendet. Die Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft und fehlendes Steuerungswissen bedingten eine „Krise der Außensteuerung“ (vgl. ROLFF 1998), die auch durch die Einsicht geprägt wurde, dass pädagogisches Handeln in den Schulen kaum zu beeinflussen ist. Daraufhin setzte ein Umdenken in Politik und Forschung ein. Themen der Schulreform, wie beispielsweise das Verhältnis der Bildungsausgaben zum Wirtschaftswachstum oder die Gleichheit von Bildungschancen gerieten zugunsten der Frage nach einer verstärkten Qualitätsentwicklung in den einzelnen Schulen in den Hintergrund. Bildung galt von nun an nicht mehr primär als Mittel zur Steuerung, Aufhebung und Produktion von gesellschaftlichen Dispa-

ritäten (vgl. ROLFF 1991). Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation lösten die Begriffe Quantität, Gleichheit und Staat ab und leiteten damit einen Perspektivwandel in der Bildungsdiskussion und im Verständnis von Schulqualität ein (vgl. HELMKE/HORNSTEIN/ TERHART 2000).

Für das Umdenken innerhalb der Schulentwicklungsforschung und für den geringen Erfolg der Gesamtsystemstrategien werden hauptsächlich drei Gründe genannt. Ergebnisse von Implementationsstudien (DALIN 1973, HUBERMAN/MILES 1984, ODDEN/MARSCH 1989, LIEBERMAN/MILLER 1990, FULLAN 1991) zeigen, dass Innovationen in Schulen nicht in vergleichbarer Weise umgesetzt werden, weil sie in den einzelnen Schulen unterschiedlich interpretiert werden und ihre Implementation von den jeweiligen Personen und internen Lernbedingungen in den Schulen abhängig ist. In den einzelnen Schulen werden bildungspolitische Vorgaben jeweils aufgrund ihrer spezifischen Bedingungen verarbeitet. Zum zweiten sehen Gesamtsystemstrategien voraus, dass Schulen bzw. Lehrkräfte neue Ideen und Produkte adoptieren, was jedoch in seltensten Fällen zutrifft. Vielmehr werden Innovationen nach spezifischen Bedingungen und Situationen in den Schulen adaptiert. Zum dritten werden technokratische Konzepte, die von der Vorstellung einer zielgenauen Implementation von Innovationen ausgehen, in den Schulen häufig in Frage gestellt. „Änderungen in der Schule sind demgegenüber ein komplexer politischer, ideologischer, sozialer, organisatorischer und vor allem pädagogischer Entwicklungsprozess, die einer eigenen Dynamik folgen“ (ROLFF 1991, S. 868).

Mit dem Scheitern der staatlich zentralen Gesamtplanung des Bildungswesens wurde eine Debatte um eine höhere Autonomie der einzelnen Schule und eine Dezentralisierung bildungspolitischer Aspekte angestoßen, die die Entwicklung und Qualität von Einzelschulen zum Gegenstand der Forschung machte (siehe dazu DASCHNER/ROLFF/STRYCK 1995). In den achtziger Jahren richtete die Schulentwicklungsforschung ihre Perspektive von der Makroebene zur Mikroebene. Für den deutschsprachigen Raum entwickelte vor allem Fend (1986) das heutige Verständnis von Schulentwicklung, das die „Einzelschule als pädagogische Gestaltungseinheit“ auffasst und analysiert. Der Fokussierung auf

die Einzelschule als Gestaltungseinheit lagen zwei Begründungsstrategien zugrunde. Der Beginn und Ausgangspunkt von Schulentwicklung wurde sowohl zeitlich als auch sachlich in den Einzelschulen verortet (vgl. ROLFF 1998).

In der Folge gewannen Konzepte, die die innere Schulentwicklung favorisieren, an Bedeutung (*Bottom-Up-Strategien*). Schulentwicklung konzentriert sich fortan auf die Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (DALIN/ROLFF 1990) und richtet den Fokus auf die Akteure innerhalb der Schule. Lehrpersonen und der Schulleitung werden für die binnenschulische Wirkungsweise der Schulen verantwortlich gemacht und übergeordneten Instanzen unterstützende und ressourcensichernde Funktionen zugeschrieben (vgl. ROLFF 1998). In diesem Kontext werden Schulleitungen und Kollegien als „professionelle Lerngemeinschaften“ beschrieben.

Schulentwicklung kommt damit die Aufgabe zu, das pädagogische Handeln weiterzuentwickeln und die angestrebten Innovationen selbst bestimmt zu implementieren. Schulentwicklung wird insofern als laufender Prozess verstanden, in dem sich Schulen selbst Problemlösekompetenzen erarbeiten, die der Verbesserung der Schul- bzw. Unterrichtspraxis dienen.

„Schulentwicklung nennt man systematische, längere Zeit andauernde Maßnahmen zur Veränderung der Lernbedingungen und anderer darauf bezogener Faktoren in einer oder mehrer Schulen zum Zweck, die Ziele der Schule effektiver zu realisieren“ (VAN VELZEN et al. 1985, zitiert nach DALIN 1999)

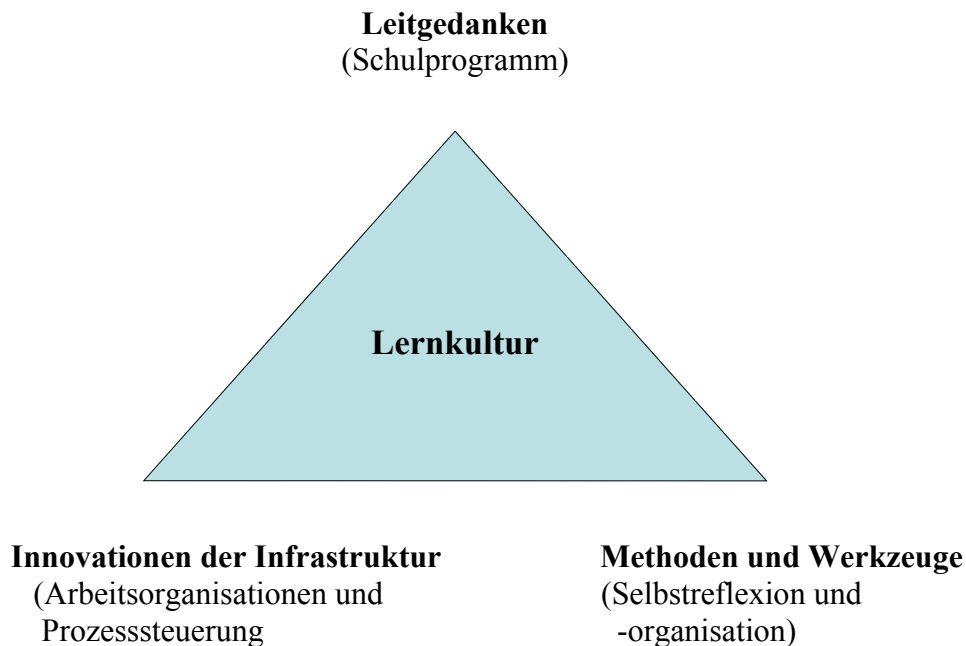
Im engeren Sinne hat Schulentwicklung eine konkrete Innovation und deren Umsetzung zum Ziel, die zu ausgewählten Zeitpunkten vor, während und nach der Implementation der entsprechenden Maßnahmen bezüglich ihrer Wirksamkeit überprüft wird. Wenn dabei alle an Schule beteiligten Akteure in den Blick genommen werden, kann die Entwicklung der Schule aus unterschiedlichen Perspektiven der Lehrer, der Schüler und der Eltern, beschrieben werden. Schulentwicklung hat die Gestaltung schulischer Ziele und Maßnahmen zum Gegenstand, die die Planung, Implementation und Evaluation

der Wirksamkeit von Innovationen in den Schulen mit einschließen. Schulentwicklung ist damit ein „Ansatz der Veränderung von Bildungsprozessen, der sowohl die Ergebnisse der Schüler verbessern als auch die die Fähigkeit der Schule zum Veränderungsmanagement stärken soll“ (REYNOLDS/TEDLIE/HOPKINS/ STRINGFIELD 2000, S. 211).

Anfängliche Konzepte der Schulentwicklung waren meist stark praxisorientiert und wenig theoriegeleitet. Mit der Fokussierung auf die Einzelschule erhielten Modelle und Konzepte der Organisationstheorie Einzug in die Schulentwicklung. In den USA setzte dieser Trend bereits in den sechziger Jahren ein, der sich in Deutschland erst Anfang der neunziger Jahre etablieren konnte. Mit dieser Perspektive auf Schule wurde die Systematisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen vorangetrieben und Schulentwicklung nachhaltig theoretisch fundamentiert. Schulen wurden fortan als soziale Organisationen (DALIN 1999) verstanden, die sich von innen entwickeln sollen.

Innerhalb dieser Entwicklung nimmt das Konzept der Schule als „Lernende Organisation“ eine besondere Position ein. Aus dieser Perspektive wird Schulentwicklung als Lernprozess verstanden, der die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern zum Ziel hat. Die einzelne Schule wird als „lernende, selbstreflexive Organisation“ (PFEIFFER, 2001, S. 47) verstanden, die Probleme, Veränderungsanforderungen und schulische Entwicklungsprozesse in den Schulen selbstständig plant, gestaltet und bewältigt. Der organisatorische Lernprozess beinhaltet die Erhöhung der Selbsterneuerungsfähigkeit und der Problemlösekompetenz der einzelnen Schulen. Organisatorisches Lernen bezieht sich einerseits auf die Lehrpersonen in den Schulen und andererseits auf die Schule als Organisation. Im Bezug auf die Lehrpersonen entwickelte Fullan (1990) den Ausdruck vom „Lehrer als Lerner“, der Ausgangspunkt für das Lernen in Organisationen ist. Senge (1996) hat ein Modell vorgelegt, das SENGE-Dreieck, welches Aspekte einer Lernenden Organisation veranschaulicht. Das Modell ist in Abbildung 4 skizziert.

Abbildung 4: Senge-Dreieck – Architektur der Lernenden Organisation (zitiert nach Rolff 1998, S.318)



Das Senge-Dreieck wurde von Rolff (1998) adaptiert und auf die Schule übertragen. Dieses Modell wurde von Rolff um den Bereich der *Lernkultur* erweitert, die er im Zentrum des Dreiecks verortet. Lernkultur zielt auf die Entwicklung eines Organisationsgedächtnisses ab, das von zentraler Bedeutung für das Organisationslernen ist, weil es Erfahrungen, Orientierungen und Kompetenzen über die Zeit bündelt und aufbewahrt. Darüber hinaus fördert die Lernkultur ein innovationsfreundliches Klima in den Schulen, das als grundlegende Voraussetzung für das Lernen der Akteure innerhalb der Schule eine zentrale Bedeutung für die Bereitschaft zur Durchführung und Akzeptanz qualitätsfördernde Maßnahmen in den Schulen hat. *Leitgedanken* beschreiben Visionen und Zielerklärungen des Kollegiums. Als Bestandteil eines Schulprogramms können sie als Zielvereinbarungen festgeschrieben werden. Innerhalb der Schulentwicklungstheorie stellen Schulprogramme Instrumente zur Formulierung und Fixierung von Entwicklungszielen dar, die eine Überprüfung der selbstgestellten Zielsetzungen ermöglichen. *Innovationen der Infrastruktur* fokussieren auf die Arbeitsorganisation und auf die Steuerung schulischer Prozesse. Aspekte der Arbeitsorganisation zielen einerseits auf die Organisation des Unterrichts und andererseits auf die Kooperation des Lehrpersonals auf Fach-, Klassen- und Jahrgangsebene ab. Die Prozesssteuerung kann durch Steuerungsgruppen koordiniert werden, die aus Vertretern des Kollegiums und der Schulleitung bestehen.

Steuerungsgruppen unterstützen die Leitung und zeigen auch Grenzen des Selbststeuerungspotenzials auf. *Methoden und Werkzeuge* beziehen sich auf die Selbstreflexion und die Selbstorganisation der Schulen. Methoden der Selbstorganisation sind innerschulische Bestandsanalysen bzw. Diagnosen sowie Verfahren der Prioritätensetzung und des Projektmanagements. Auch Aspekte der Budgetverwaltung können Gegenstand der Selbstorganisation von Schulen sein. Zu den Gegenständen der Selbstreflexion gehören alle Formen der Evaluation, die sich auf Fächer, Projekte und die ganze Schule beziehen können (vgl. dazu ROLFF 1998). Mit der Schule als Lernende Organisation wird ein umfassendes begriffliches Modell bereitgestellt, das auf binnenschulische Entwicklungen abzielt und alle Akteure der Schule in den Lernprozess mit einbezieht. Als Kern der lernenden Organisation wird die Evaluation (vgl. SCHEERENS et al. 2003) verstanden die im folgenden Abschnitt beleuchtet wird.

2.1.4 Evaluation in der Schulentwicklungsforschung

Evaluation stellt ein anwendungsorientiertes Verfahren der empirischen Sozialwissenschaft dar, das mittlerweile auch verstärkt in der Erziehungswissenschaft eingesetzt wird (vgl. KROMREY 1995). Mit der Fokussierung auf die Einzelschule in der Schulentwicklungsforschung wurde Evaluation zu einem zentralen Verfahren, um Entwicklungen in den Schulen beschreiben und überprüfen zu können. In deutschen Schulen wurde Evaluation eher sporadisch und wenig systematisch durchgeführt. Mit der TIMSS- und PISA-Debatte hat auch die Evaluation einzelner Schulen an Bedeutung gewonnen. Die in den neunziger Jahren erneut ausgerufene „Empirische Wende“ der Schulforschung kann auch als Antwort auf das schlechte Abschneiden in den internationalen Schulleistungsvergleichen und der vernachlässigten Qualitätsüberprüfung im deutschen Bildungssystem verstanden werden. Seither wird Evaluation als Mittel zur Rechenschaftslegung auch im Kontext von Schulentwicklungsmaßnahmen eingesetzt.

Das Joint Committee On Standards For Educational Evaluation definiert Evaluation als: „Die systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes“ (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR

EDUCATIONAL EVALUATION 1999, S. 25). Dabei verweisen die Begriffe Güte und Verwendbarkeit auf ein zentrales Charakteristikum der Evaluation, die neben Deskription und Analyse, auch die Bewertung des untersuchten Gegenstandes, d.h. Aussagen zu seiner Qualität, mit einschließt.

Im engeren Sinne kann Evaluation als Beschreibung und Bewertung eines Programms bzw. Maßnahme verstanden werden, die den erreichten Zustand, Erfolg oder Fortschritt eines Programms oder seine Durchführung überprüft. Im weiteren Sinne wird Evaluation als umfassendes System zur Erfassung und zum Management der Qualität von Instrumenten bzw. Programmen verstanden. Die Grenzen zwischen Evaluation und Maßnahmen des Qualitätsmanagements sind dabei fließend. Eine zentrale Differenzierung beider Begriffe ist darin zu finden, „dass eine *Evaluation* überwiegend als singuläres, in jedem Fall aber *zeitlich befristetes Vorhaben* gesehen wird, das mit der Gewinnung einer als ausreichend empfunden Informationsgrundlage für konkrete Entscheidungen beendet ist“ (DITTON 2002, S. 782). Dagegen bezieht sich *Qualitätssicherung* auf kontinuierlich betriebene Bemühungen um den Erhalt und die Verbesserung von Qualität. Qualitätssicherung zielt insofern auf ein System der fortgeführten Evaluation ab. Evaluation findet daher häufig im Rahmen bzw. als Bestandteil eines Systems zur Qualitätssicherung statt (vgl. dazu DITTON 2002).

Innerhalb der Schulentwicklungsforschung dient Evaluation als Verfahren, um Merkmale der Schulqualität zu beschreiben und zu analysieren sowie Schulentwicklungsprozesse zielbezogen zu überprüfen. Durch die systematische Erfassung von schulischen Qualitätsmerkmalen kann Wissen über Bedingungen, Merkmale und Wirkungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen generiert werden, um die Wirksamkeit schulischer Qualitätsmerkmale einschätzen zu können. Innerhalb der Schulentwicklung erfüllt Evaluation zwei Funktionen. Auf der einen Seite trägt Evaluation zur Situationsanalyse der Schulen bei und auf der anderen Seite wird sie als Verfahren der Bilanzierung eingesetzt, um die Umsetzung von Zielen an den Ergebnissen zu überprüfen (vgl. KLIEME/BAUMERT/SCHWIPPERT 2000). Insofern kann Evaluation als Verfahren des Qualitätsmanagements an Schulen und der Schulentwicklung verstanden werden, indem und mögliche Entwicklungspotenziale in den Schulen

identifiziert und diese Ergebnisse für die weitere Entwicklung verarbeitet werden. Jüngere Ansätze der Schulentwicklung sehen in der Evaluation den Kernbereich einer lernenden Organisation (Scheerens et al. 2003). Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung kommen folgende Aufgaben zu: „Erstens Informationen sammeln, die Auskunft darüber geben, wie gut ein System funktioniert; zweitens feststellen, welche seiner Elemente nicht zufrieden stellend arbeiten; drittens versuchen die Situation zu verbessern“ (CERI, 1994, S. 17).

Je nach Kontext und Zielsetzung des Evaluationsvorhabens lassen sich verschiedene Evaluationsformen voneinander unterscheiden. Bei einer Begleitung eines Entwicklungsprozesses wird von einer *formativen* Evaluation gesprochen. Wird die Qualität pädagogischer Prozesse zusammenfassend bewertet, stellt dies eine *summative* Evaluation dar. Diese Form der Evaluation bilanziert am Ende eines Projekts bzw. einer Intervention. Eine weitere Unterscheidung wird zwischen *interner* und *externer* Evaluation getroffen. Interne Evaluation steht in der Eigenverantwortung der Schulen selbst, während externe Evaluation meist durch wissenschaftliche Experten durchgeführt wird (vgl. KLIEME/BAUMERT/SCHWIPPERT 2000).

Interne Evaluation wird als primäres Werkzeug der Schulentwicklung verstanden, um binnenschulische Entwicklungspotenziale zu identifizieren. Hauptsächlich werden folgende Ziele mit interner Evaluation verfolgt (vgl. PFEIFFER, 2001, S.50):

- Feststellung von Stärken und Schwächen der Schulen als Basis für Veränderungen und Verbesserungen;
- Verbesserung der professionellen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer durch Selbstevaluationsverfahren;
- Entwicklung und Implementierung verbesserter Organisations- und Handlungsstrukturen;
- Entwicklung einer Kultur der selbst gesteuerten Verbesserung und Evaluation, im Sinne einer Schule als „lernende Organisation“;
- Verbesserung der Lernchancen, Lernbedingungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Die schulinterne Evaluation wurde in einigen OECD-Mitgliedsstaaten zur gesetzlichen Pflichtaufgabe. In einigen deutschen Bundesländern haben Schulen die Aufgabe Schulprogramme zu formulieren und ihre Leistung selbst zu überprüfen. Darin werden schulspezifische Ziele, Qualitätsmerkmale und Maßnahmen festgeschrieben und deren Umsetzung anhand der im Programm formulierten Kriterien überprüft. Die Verbindung von Schulprogrammen und Evaluation erfordert über die Festlegung pädagogischer Ziele hinaus zu gehen und konkrete Maßnahmen und Handlungsschritte festzulegen. Die Evaluation von Schulprogrammen und ihre Umsetzung ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, da die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen nicht auf eine Überprüfung von Entwicklungszielen ausgelegt sind, sondern der Analyse von Stärken und Schwächen an einzelnen Schulen dienen und durch den Vergleich mit anderen Schulen derselben Schulform einen externen Referenzrahmen bereit stellen.

Gegenstände externer Evaluation sind vielfältig. Schulleistungsvergleiche können im weiteren Sinne als externe Evaluation aufgefasst werden, da sie Schülerleistungen durch kriteriumsorientierte Tests schulübergreifend prüfen, aber keine spezielle Intervention in ihrer Wirksamkeit untersuchen. Dafür wird auch der Begriff des Systemmonitoring verwendet. Insbesondere im anglo-amerikanischen Raum ist diese Form der Evaluation weit verbreitet und kommt regelmäßig zum Einsatz. Aus diesen so genannten Accountability-Systemen lassen sich jedoch keine direkten Konsequenzen für den pädagogischen Alltag ableiten. Eine Evaluation, die ausschließlich Leistungsdaten erhebt, ohne schul- und unterrichtsnahe Merkmale mit einzubeziehen, bietet keine Erklärungsansätze für Leistungsunterschiede an. Negative Folgen solcher Leistungsmessungen können zur Beeinträchtigung der Breite und Tiefe des Curriculums und des Unterrichts führen, indem „teaching to the test“ zur favorisierten Lernkultur wird. Anspruchsvolle Formen der Schulevaluation sind daher darauf bedacht Leistungsdaten und Merkmale der Schule bzw. des Unterrichts gleichermaßen in die Analyse mit einzubeziehen (vgl. KLIEME et al. 2005).

Externe Evaluationen können verschiedene Vergleichsmaßstäbe für eine Situationsbeschreibung verwenden. Bei dem kriterialen Vergleich von Schülerleistungen wird ein sachlicher Standard, beispielsweise ein Bildungs- bzw. Leis-

tungsstandard (*kriteriale Bezugsnorm*) zugrunde gelegt. Ergebnisse kriterialer Vergleiche können in den einzelnen Schulen genutzt werden, um sich selbst mit den Leistungen des gesamten Schulsystems zu messen (vgl. KLIEME/BAUMERT/SCHWIPPert 2000). PISA-2000 hat nach der Analyse der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems im internationalen und innernationalen Vergleich der Schulen auch eine schulspezifische Rückmeldung angeboten (siehe dazu WATERMAN et al. 2003). In der Rückmeldung wurde die prozentuale Verteilung der Leistungen der Schüler nach Kompetenzstufen eingeteilt und der jeweiligen Schule im Vergleich zu Schülerleistungen anderer Schulen mit vergleichbaren Bedingungen gegenübergestellt. Ein weiterer Vergleichsmaßstab sind die sozialen Bezugsnormen bei der die Schülerleistungen einer Schule mit denen von Schulen der gleichen Schulform und mit ähnlichen Eingangsbedingungen verglichen werden (*soziale Bezugsnorm*). Mit der Verarbeitung dieser Informationen in den Schulen können interne Evaluationsmaßnahmen ergänzt und in einen externen Referenzrahmen eingebettet werden. Eine dritte Vergleichsnorm stellt der ipsative bzw. individuelle Vergleich dar. Der ipsative Vergleich kontrastiert die Ergebnisse einer Schule mit deren früheren Ergebnissen bzw. im Zeitverlauf (*ipsative Bezugsnorm*). Ipsative Vergleiche setzen Erhebungen über mehrere Messzeitpunkte voraus. Sie können damit nur innerhalb von Studien angewendet werden, die im Längsschnitt angelegt sind. Für die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen ist dieser Vergleich ebenfalls vorgesehen und soll nach dem Abschluss der zweiten Erhebungswelle in die Rückmeldung integriert werden (vgl. WATERMAN et al. 2003). In dieser Arbeit wird die soziale Bezugsnorm als Vergleichsmaßstab gewählt.

Die vorliegende Arbeit nutzt die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen als Evaluationsverfahren, um die Situation und später die Entwicklung von Schulen beschreiben und analysieren zu können. Die Daten der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen stellen den Schulen externe Referenzdaten bereit, die Ansatzpunkte für Zusatz- oder Folgeuntersuchungen anbieten. Die Identifizierung von Stärken und Schwächen ist dabei nur eine Funktion der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen. Über die Einbeziehung von Eltern- und Schülerbefragungen erweitern die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen das Spektrum der Informationen, die in dieser Form von der einzelnen Schule meist schwer

erhebbar wären. Sie stützen damit Ansätze der Schulentwicklung, indem sie die Schule als pädagogische Handlungseinheit herausstellen und ausgewählte Merkmale schulischer Qualität aus der Perspektive von an Schule beteiligten Akteuren - Lehrern, Schülern und Eltern - beschreiben. Darüber hinaus werden Folgebefragungen über weitere Messzeitpunkte geplant. Die kontinuierliche Evaluation ausgewählter Merkmale und Prozesse schulischer Qualität können die Entwicklungen in den Schulen systematisch erfassen und Veränderungen über die Zeit beschreiben.

2.1.5 Forschung zu schulspezifischen Rückmeldungen

Innerhalb der empirischen Schulforschung werden die theoretischen Fundierung und empirischen Vergleichswerte von Ergebnissrückmeldungen zunehmend aufgearbeitet. Da die schulspezifischen Rückmeldungen zunächst nur ein Nebenprodukt von Schulleistungsstudien waren, stand anfangs die Honorierung des geleisteten Aufwands der Schule im Fordergrund. Mittlerweile werden Rückmeldungen als Instrument betrachtet, das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse anstoßen und als externer Referenzrahmen zur inhaltlichen Erweiterung für schulischen Entscheidungs- und Reflexionsprozesse dienen kann (KÖHLER/SCHRADER 2004). Ergebnisse werden vermehrt klassen- bzw. schulspezifisch zurückgemeldet. An schulspezifische Rückmeldungen werden mittlerweile zahlreiche Hoffnungen und Erwartungen geknüpft.

Durch die klassen- bzw. schulspezifische Rückmeldung von Testleistungs- und Befragungsergebnissen soll der Transfer von wissenschaftlichen Ergebnissen in die pädagogische Praxis geleistet werden. Jedoch ist die Kommunikation zwischen Schulforschung, die eine Rückmeldung der Ergebnisse aus wissenschaftlicher Sicht anbietet und der pädagogischen Praxis, also den Akteuren innerhalb der untersuchten Klassen bzw. Schulen, nicht unproblematisch. Rolff spricht in diesem Kontext von zweierlei Welten, „die jeweils eigenen Gesetzen gehorchen“ (ROLFF 2002, S. 83) Dieser Kontrast beschreibt eine Problematik, die sich in Akzeptanz- und Verständnisfragen an eine Rückmeldung ausdrücken.

Generell kann zwischen Rückmeldungen von Schulleistungs- und Schulentwicklungsstudien unterschieden werden. Schulleistungsstudien melden Leistungs- und Kontextprofile einzelner Klassen bzw. Schulen zurück. Diese Informationen können als Anregungen für ein professionelles Gespräch über Schule und Unterricht genutzt werden. Allerdings haben die in England verbreiteten Schulrankings, die Leistungswerte von Einzelschulen ohne jede Kontextinformation veröffentlichen, einen begrenzten Aussagewert für die einzelnen Schulen. Für sie lässt sich daraus ableiten, dass sie besser werden müssen oder aber auch nicht. In guten Schulen können solche Rankings Schulentwicklung sogar blockieren, da sie keine Verbesserung notwendig erscheinen lassen. In schlechten Schulen können sie dagegen eine *self-fulfilling-prophecy* auslösen, die bei Schülern und Schule, angesichts des schlechten Abschneidens, Resignation aufkommen lässt.

In Large Scale Assessments werden in der Regel schul- oder klassenweise aggregierte Werte zurückgemeldet, die den Leistungsstand der untersuchten Schüler im Vergleich zu vergleichbaren Schülern bzw. Klassen und Schulen wiedergeben. Diese Informationen (*soziale Bezugsnorm*) werden aus Schülerperspektive gewonnen und können zusätzlich durch eine inhaltliche Aussage über das Kompetenzniveau der Schüler ergänzt werden (*kriteriale Bezugsnorm*). Diese Vergleiche werden in Bezug zu relevanten Kontextvariablen gesetzt, um Bedingungen mit einzubeziehen, die von den Lehrkräften und der Schule nicht direkt beeinflusst werden können. Dies soll eine faire Einschätzung der Ergebnisse gewährleisten (vgl. KOHLER/SCHRADER 2004).

In Schulentwicklungsstudien werden außer Kontextdaten und -profilen schulische und unterrichtliche Prozessfaktoren zurückgemeldet, mit denen die Praktiken in einer Schule beschrieben werden. Im Fordergrund der Rückmeldung von Schulentwicklungsstudien steht explizit die Entwicklung der einzelnen Schule. Mit der schulspezifischen Rückmeldung wird die Absicht verfolgt, Wissen über die untersuchte Schule bereitzustellen und interne Evaluationsmaßnahmen zu ergänzen. Darüber hinaus ermöglicht eine schulspezifische Rückmeldung die Identifizierung von möglichen Entwicklungspotentialen in den Schulen. Die Analyse von Prozessmerkmalen der Schule und des Unterrichts im Vergleich zu

Schulen der gleicher Schulform stellen wichtige Indikatoren dar, um binnenschulische Entwicklungen beschreiben zu können.

Mittlerweile erhalten die meisten Schulen und Lehrkräfte, die an Evaluationsstudien teilgenommen haben, eine spezifische Ergebnisrückmeldung. Nach Rolff (2002) ist jedoch nicht anzunehmen, dass Schulrückmeldungen automatisch Innovations- und Optimierungsprozesse nach sich ziehen oder gezielt Entwicklungsprozesse auslösen. Rückmeldungen bzw. Feedbacks führen demnach nicht per se zu Verbesserungen. „Die bloße Bereitstellung von Informationen im Rahmen von Ergebnisrückmeldungen allein führt noch nicht zu den gewünschten Ergebnissen“ (KÖHLER/SCHRADER 2004, S. 10, siehe auch ROLFF 2002). Dennoch besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass schulspezifische Rückmeldungen ein geeignetes Mittel sein können, um innerschulische Diskussionsprozesse in Gang zu setzen (PEEK 2001, WATERMAN et. al. 2003).

Die aktuelle Forschung über Rückmeldungen (siehe dazu DITTON/ARNOLD 2004, KÖHLER 2004, PEEK 2004, SCHRADER/HELMKE 2004, SCHWIPPERT 2004, WATERMAN/STANAT 2004) und deren Rezeption stützen sich bisher auf wenige Untersuchungen. Aspekte der Rückmeldung, Akzeptanz und Wirkungen von Rückmeldungen sind noch wenig erforscht. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Evaluationsstudien in Deutschland keine Tradition haben und die Rückmeldung von Ergebnissen aus Evaluationsstudien kaum Alltag an den Schulen ist. Schulen mit Erfahrungen mit Evaluation und im Umgang mit Rückmeldungen sind eher die Ausnahme denn die Regel. Im Folgenden werden Aspekte der Darstellung und Unterstützung einer Rückmeldung anhand von aktuellen Forschungsergebnissen untersucht.

Rückmeldungen sind zunächst als Information über unterschiedliche Aspekte einer Handlung zu verstehen. Die Information kann sich auf die Inhalte und die Durchführung einer Handlung oder auch auf die erzielten Wirkungen beziehen. Dabei können Informationen aus Rückmeldungen in verschiedener Hinsicht genutzt werden. Der Nutzen dieser Information besteht darin, einen externen Referenzrahmen für schulinterne Situationen und Entwicklungen bereit zustel-

len (vgl. PEEK 2004). Dies kann auch eine Unterstützung der schulischen Diagnostik sein (KÖLLER/BAUMERT/BOS 2001). Andere Formen der Rückmeldung sind häufig schon unmittelbar im Handlungsablauf integriert, wie beispielsweise das implizite oder interne Feedback der Lehrer an die Schüler im täglichen Unterricht. „Extern veranlasste Rückmeldungen stellen insofern eine Ergänzung und gegebenenfalls eine Korrektur zu den im Alltag durch die Handelnden selbst und unmittelbar erfahrenen Rückmeldungen dar“ (DITTON/ARNOLD 2004, S. 118). Informationen, die nicht aus dem normalen Schulbetrieb gewonnen, sondern von externer Stelle erhoben werden, nehmen eine Sonderstellung ein, insofern das externe Feedback als Feedbackintervention verstanden werden kann.

In einem ersten Schritt müssen die Betroffenen die Ergebnisse der Studien in geeigneter Form aufnehmen und sie in einem zweiten Schritt als relevant und nutzbar einstufen. Den ersten Schritt stellt die Vermittlung und Kenntnisnahme der Ergebnisse dar. Dies spricht Fragen der Darstellung und Unterstützung der Rückmeldung an. Der zweite Schritt bezieht sich auf Fragen der Akzeptanz und Wirkungen von Rückmeldungen, die weiter unten erläutert werden. Daher muss zwischen der Darstellung einer Rückmeldung und ihrer praktischen Nutzung durch die Schulen bzw. Lehrer unterschieden werden. Die Kenntnisnahme sagt nichts darüber aus, ob und wie die Ergebnisse verstanden werden und das zukünftige Handeln beeinflussen. Eine Rückmeldung und ihre praktische Nutzung stellen somit zwei unterschiedliche Sachverhalte dar.

Die Darstellung der Ergebnisse kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Das gewählte Vorgehen sollte die methodischen Kenntnisse der Adressaten nicht überfordern. Die methodischen Voraussetzungen und Darstellungen der Rückmeldung müssen auf Verständlichkeit geprüft und in einer klaren Sprache bereitgestellt werden, um Über- und Fehlinterpretationen zu vermeiden (vgl. SCHWIPPERT 2004). In Anbetracht der Tatsache, dass deutsche Lehrkräfte in der Regel über nur wenig statistische und forschungsmethodische Kenntnisse verfügen, kommt der Verständlichkeit eine Schlüsselfunktion zu, die nicht nur das Verstehen der schriftlichen Informationen betrifft, sondern auch Auswirkungen auf die Akzeptanz der Ergebnisse haben kann.

Ausschlaggebend für die Darstellung der Ergebnisse ist das Untersuchungsdesign der jeweiligen Studie. Dabei werden nicht alle erhobenen Daten an die einzelnen Schulen zurückgemeldet, sondern eine Auswahl. „Die Ergebnisdarstellung richtet sich stark danach aus, wer die Rückmeldung erhalten soll, unter welchen Umständen diese ausgegeben werden und welches Potenzial zur Verfügung steht, die Adressaten bei der Interpretation zu unterstützen“ (SCHWIPPERT 2004, S. 64).

Die Verrechnungsform bestimmt die Komplexität der Rückmeldung und das erforderliche Vorwissen auf Seiten der Adressaten, um die für die Rückmeldung aufbereiteten Daten zu verstehen. Rückmeldungen können auf den beobachteten Rohwerten für ein Merkmal oder auf adjustierten Werten basieren. Rohwerte finden häufig auf der Systemebene und im internationalen Vergleichen Verwendung. In England werden Schulrankings mit Rohwerten der Schülerleistungen einer Schule in eine Rangfolge gebracht und veröffentlicht. Rohwerte sind statistische Kennwerte, die in Form von absoluten oder relativen Häufigkeiten, Mittelwerten oder Streuungswerten ausgedrückt werden. Adjustierte Werte sind die unter Kontrolle vorab definierter Kontextvariablen wie z.B. sozialer Status der Herkunftsfamilie, Migrationsstatus und kognitive Fähigkeiten der Schüler im Bezug auf die zu erwartenden Schülerleistungen. Adjustierte Werte sind ungleich komplexer als Rohwerte und dementsprechend voraussetzungsreicher in der Interpretation. Allerdings sind sie im Bezug auf den Vergleich fairer (vgl. ROLFF 2002).

Wird eine methodisch differenzierte und sozial faire Rückmeldung angestrebt, ist eine Unterstützung durch Moderation hilfreich. Bei der Rückmeldung der Ergebnisse aus PISA-2000 wurde eine Unterstützung durch geschulte Moderatoren bereitgestellt (vgl. WATERMAN et al. 2003, WATERMAN/STANAT 2004). Erfahrungsberichte aus Rückmeldungen zeigen jedoch, dass eine Unterstützung durch Moderation zusätzlich zur schriftlichen Rückmeldung von den Lehrkräften kaum in Anspruch genommen wird. Die Adressaten der Rückmeldung aus der Schulentwicklungsstudie QuaSSU (**QualitätsSicherung in Schule und Unterricht**, siehe dazu DITTON 2000, DITTON/ARNOLD/BORNEMANN 2002) schätzen die Darstellung in einer Nachbefragung überwiegend als ver-

ständig und informativ ein. Nur acht Prozent der Lehrkräfte hielten eine weitere persönliche Beratung zu den Ergebnissen für erforderlich (DITTON/ARNOLD, 2004, S. 131). Auch im Anschluss an die Schulleistungstudie QuaSUM (**Q**ualitätsuntersuchung an **S**chulen zum **U**nterricht in **M**athematik, siehe dazu LEHMANN et al. 2000), die Qualitätsmerkmale des Mathematikunterrichts in Brandenburg untersucht hat, wurde ein solches Unterstützungsangebot von den Schulen kaum wahrgenommen (vgl. PEEK 2004).

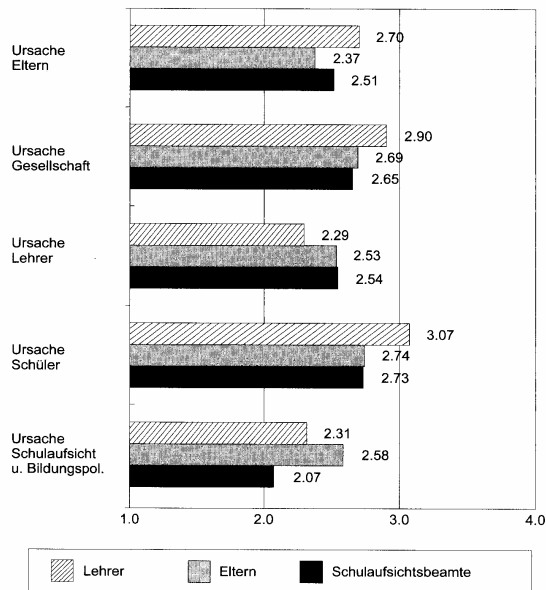
Neben der Verständlichkeit einer Rückmeldung ist die Akzeptanz der berichteten Ergebnisse entscheidend für eine produktive Verwertung durch die Lehrkräfte in der Schule. Fehlt es an Akzeptanz in der Schule rücken Darstellungs- und Gestaltungsfragen in den Hintergrund und die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in weite Ferne. Für eine hohe Akzeptanz von Evaluationsstudien ist die Anonymität der Befragten Voraussetzung. Anonymität ist schon rechtlich aus Datenschutzgründen geboten.

Die Akzeptanz der Rückmeldung spielt im Umgang mit den Ergebnissen eine wichtige Rolle. Die Palette von Reaktionen reicht von einer direkten unbefangenen Kommunikation bis zur völligen Ignorierung (Papierkorblösung) der Rückmeldung (vgl. DITTON/ARNOLD, 2004, S. 136). Da jede externe Rückmeldung gleichzeitig die Eingabe externen Wissens bedeutet, kann sie als Intervention verstanden werden, die Abwehrverhalten gegen eine Einmischungen von außen auslösen können (vgl. ROLFF 2002). Für den Umgang mit Rückmeldungen haben sich vier wesentliche Aspekte als bedeutsam heraus kristallisiert. Die Rückmeldung negativer Ergebnisse erweist sich als besonders problematisch.

Kohler (2004) hat die Rezeption von Rückmeldungen auf der Basis der Theorie der Attributionsvoreingenommenheiten untersucht. Sie hat mit drei Fragebogenstudien die Rezeption der TIMS-Studie durch Eltern, Lehrer und die Schulaufsicht in Baden-Württemberg beleuchtet (Kohler 2002). Attributionsvoreingenommenheit besagt, dass Personen oder Gruppen die Gründe für das eigene schlechte Abschneiden externalen Ursachen zuschreiben. „Attributionsvoreingenommenheiten dienen dazu, Stereotype der Eigen- und der Fremdgruppe zu

bewahren und zu schützen“ (STROEBE/HEWSTONE/ STEPHENSON, zitiert nach KOHLER 2004, S. 21). Fremdgruppen werden eher nachteilig beurteilt und die eigene Gruppe positiv eingeschätzt. Ausgewählte Ergebnisse ihrer Studie sind Abbildung 5 zu entnehmen.

Abbildung 5: Zustimmung zu den „Ursache-Skalen“ (Mittelwerte für Lehrer, Eltern sowie Schulaufsichtsbeamte), zitiert nach Kohler 2004, S. 26.



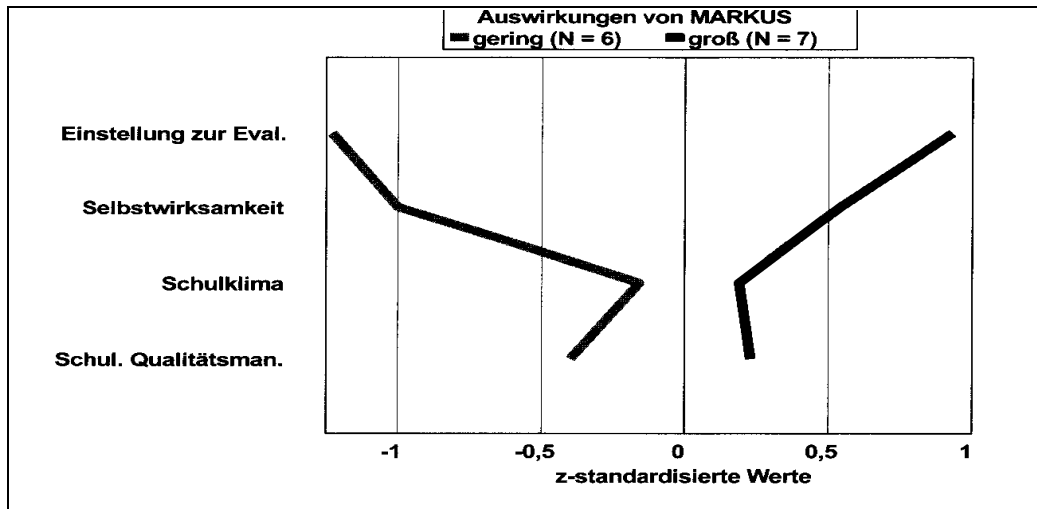
Nach dieser Theorie werden negative Ergebnisse auf externale Ursachen verschoben und die erhaltenen Informationen abgewertet. Angehörigen der eigenen Gruppe wird eine höhere Anstrengungsbereitschaft als anderen Gruppen zugeschrieben, so dass deren Verhalten Anlass zur Kritik gibt.

Im Rahmen von QuaSSU untersuchte Ditton die Reaktionen der Lehrkräfte auf zurückgemeldeten Schülereinschätzungen. Ditton geht davon aus, „dass Rückmeldungen zur Wirkung des Unterrichts ein erhebliches Potenzial für eine realistische Einschätzung des Unterrichts durch die Lehrkräfte haben können“ (DITTON, 2004, S. 126, vgl. dazu auch Clausen 2002). Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität zwischen Lehrkräften und Schülern. 87 Prozent der Lehrkräfte schätzten die abgegebene Bewertung als (eher) fair ein und 77 Prozent der Lehrkräfte sahen die Schüler für kompetent an, um eine Einschätzung des Unterrichts abzugeben. Das hervorstechende Ergebnis der Studie ist, „dass eine kritischere Haltung zur Rückmeldung mit einer weniger positiven Einschätzung des Unterrichts und der

Lehrkraft durch die Schüler korrespondiert“ (DITTON/ARNOLD, 2004, S. 132). Je kritischer die Schüler eine Lehrkraft einschätzen, desto mehr wird die Kompetenz der Schüler und die Umsetzbarkeit der Ergebnisse von den Lehrern in Frage gestellt. Wie bei der Attributionsvoreingenommenheit scheinen negative Ergebnisse Abwehrhaltungen gegenüber der Urteilkraft der je anderen Gruppe hervorzurufen.

Schrader und Helmke (2004) weisen in ihrer Studie über die Rückmeldung der Schulleistungsstudie MARKUS (**M**athematik-Gesamterhebung **R**heinland-Pfalz: **K**ompetenzen, **U**nterricht, **S**chulkontext, vgl. HELMKE/JÄGER 2002) darauf hin, dass neben dem zurückgemeldeten Ergebnis auch individuelle Merkmale der Lehrpersonen und Merkmale der schulischen Umwelt Einfluss auf den Umgang mit den Rückmeldeergebnissen haben. Im Anschluss an die MARKUS-Studie untersuchten sie die Wirkungen, die die MARKUS-Studie auf die Lehrkräfte hatten. Zu diesem Zweck wurden Merkmale wie die Einstellung zur Evaluation, Selbstwirksamkeit, Schulklima und schulisches Qualitätsmanagement erhoben. Über die Bildung von zwei Extremgruppen, die entweder von einer geringen oder großen Auswirkungen von MARKUS auf die Schule berichteten, zeigen sie, dass eine hohe Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und eine positive Einstellung zur Evaluation in einem positiven Zusammenhang mit dem Umgang mit den Ergebnissen einer Rückmeldung stehen (siehe dazu Abbildung 6). Kein Zusammenhang besteht zwischen dem Schulklima und dem schulische Qualitätsmanagement mit der Akzeptanz der Ergebnisse.

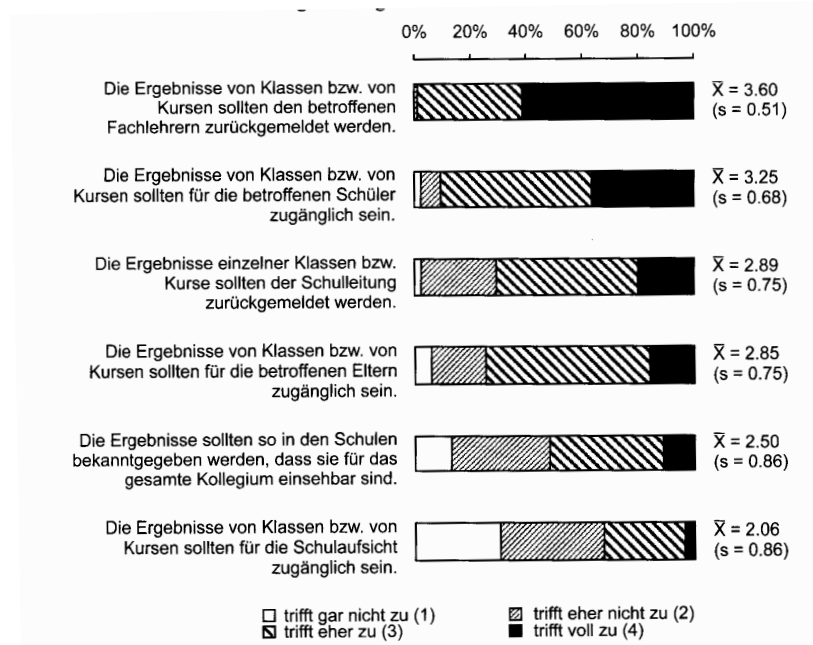
Abbildung 6: Vergleich von Lehrkräften, bei denen MARKUS geringe und große Auswirkungen gehabt hat (zitiert nach Helmke 2004, S.154)



Daher sei im Hinblick auf die Nutzung von Rückmeldeergebnissen bereits im Vorfeld der Rückmeldung zu überlegen wie man für die schulische Qualitätsentwicklung die Einstellung der beteiligten Lehrkräfte zur Evaluation und ihre Selbstwirksamkeit günstig beeinflusst werden kann.

Ferner ist für die Akzeptanz der Rückmeldung von Bedeutung, wem die Ergebnisse zugänglich gemacht werden. Peek (2004) berichtet aus seiner Anschlussstudie an QuaSUM, dass sich die beteiligten Schulen in Brandenburg als Verbund aus Schulleitung, Lehrkräften und Schülern verstehen und sich als primäre Adressaten ihrer Ergebnisse sehen. Aber auch innerhalb dieses begrenzten Adressatenkreises variiert der Zuspruch zur Offenlegung. Demnach fand eine individuelle Rückmeldung an die einzelnen Fachlehrer mit über 90 Prozent einen deutlichen Zuspruch. Ähnlich groß gestaltete sich der Zuspruch zu Rückmeldungen an die Schulleitung und an die Eltern mit einer über 70 prozentigen Zustimmung. Mit Skepsis begegnen die befragten Fachlehrer einer Rückmeldung an das gesamte Kollegium (48 Prozent). Noch weniger Zustimmung findet die Rückmeldung an die Schulaufsicht (32 Prozent).

Abbildung 7: Einschätzung der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte darüber, wer Adressat der klassenbezogenen Ergebnisse sein sollte (zitiert nach Peek 2004, S. 92)



Die Bereitschaft der Lehrkräfte, Leistungsergebnisse offen zu legen, nimmt in dem Maße ab, in dem ein Abhängigkeits- oder Beurteilungsverhältnis gegenüber anderen Personen und Instanzen besteht. Und je unmittelbarer die Evaluationsergebnisse mit dem eigenen pädagogischen Handeln zu tun haben, desto skeptischer fällt die Reaktion der Befragten auf Vorschläge einer transparenten Handhabung aus (vgl. dazu PEEK 2004). Die anschließende Kommunikation der Ergebnisse fand überwiegend innerhalb des Fachbereichs statt und weniger fächerübergreifend im Kreis der Lehrkräfte einer betroffenen Klasse. In diesem Zusammenhang spricht Peek von einem Vorherrschen des Fachlehrerprinzips, das besagt, dass ein fächerübergreifender Diskurs von den Fachlehrkräften als wenig ergiebig angesehen wird.

Es lässt sich festhalten, dass der bisherige Forschungsstand zu Rückmeldungen eher explorativen Charakter hat. Alle Studien zeichnen sich, bis auf die Studie von Kohler zur Rezeption der TIMS-Studie, durch eine äußerst geringe Rücklaufquote aus und müssen damit als nicht repräsentativ angesehen werden.

2.2 Die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen innerhalb des Projekts „Schulentwicklung und Lehrerarbeit“

Nachfolgend wird die Entwicklung der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen aus den ArbeitsPlatzuntersuchungen dargestellt. Des Weiteren werden die Forschungsziele des Leitprojekts „Schulentwicklung und Lehrerarbeit“ vorgestellt, in das die ArbeitsPlatzuntersuchung und Pädagogischen EntwicklungsBilanzen eingebettet sind. Die praxisorientierte Konzeptualisierung von Schulqualität in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen und die Darstellung des bisherigen Rückmeldevorgehens bilden den Abschluss der Betrachtung.

2.2.1 Forschungsziele der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen

Die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen sind Bestandteil des Projekts „Schulentwicklung und Lehrerarbeit“ (SEL) des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung (DIPF), das seit 1995 mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt wird. Schulentwicklung und Lehrerarbeit ist das Leitprojekt des DIPF im Bereich Schulevaluation und der Erforschung von Schulentwicklungsprozessen und steht unter der Leitung von Dr. Peter Döbrich. Im Rahmen des Projekts werden Schulen als lernende Organisationen verstanden, die in ihrer Entwicklung durch die empirische Schulforschung unterstützt werden sollen. Ziel von des Projekts „Schulentwicklung und Lehrerarbeit“ ist es, „mit den vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen eine höhere Qualität, eine höhere Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, sowie eine geringere Belastung (im Sinne des Belastungsempfindens) und höhere Zufriedenheit der Lehrkräfte zu erreichen“ (DÖBRICH/LOHMANN 1998, S. 27). Mit dem Projekt Schulentwicklung und Lehrerarbeit soll ein Beitrag zur inneren Schulentwicklung und zur Forschung im Lehrer(innen)beruf geleistet werden. Seit 2004 zählen auch EntwicklungsBilanzen im Schulamts (EBIS) und Pädagogische EntwicklungsBilanzen für Studienseminare (PEB-SEM) (siehe dazu: ABS/DÖBRICH/VÖGELE/KLIEME 2005) zum Projekt Schulentwicklung und Lehrerarbeit, die hier aber nicht weiter verfolgt werden.

Im Schuljahr 1998/99 wurden die ArbeitsPlatzUntersuchungen (APU) erstmals durchgeführt. Im Zeitraum 1998/99 bis 2001/2002 wurden sie im Rahmen des

Projekts Schulentwicklung und Lehrerarbeit“ in Hessen, Niedersachsen und vereinzelt in Berlin und Sachsen eingesetzt. Das Angebot der ArbeitsPlatz-Untersuchungen an die Schulen beinhaltete die Erhebung, die Analyse und die Rückmeldung der Ergebnisse. In Hessen wurde eine ArbeitsPlatzUntersuchung vom Kultusministerium finanziert und konnte von staatlichen Schulen als kostenloses Dienstleistungsangebot wahrgenommen werden. Der Fragebogen der ArbeitsPlatzUntersuchung besteht aus einem schulübergreifenden und einem schulspezifischen Teil. Die inhaltliche Festlegung des schulspezifischen Teils wurde der jeweiligen Schule selbst überlassen. Der schulübergreifende Teil des Fragebogens wurde außer für die Rückmeldung an die Schule auch für die Forschung genutzt, um systematisch Aussagen zum Arbeitsplatz Schule machen zu können. Der allgemeine Teil des Fragebogens der ArbeitsPlatzUntersuchung enthält Fragen zur beruflichen Situation der Lehrkräfte, zu deren Berufsansprüchen und -zielen, zur individuellen Arbeitssituation, zum Gesundheitszustand, zu Bewältigungsstrategien, zur Berufszufriedenheit und zum Belastungserleben. Fragen zur Person und zur Schule bzw. schulischen und individuellen Arbeitsorganisation waren ebenfalls Gegenstand der Befragung (vgl. DÖBRICH/LOHMANN 1998). Vereinzelt wurde innerhalb der ArbeitsPlatzUntersuchung auch Schülerbefragungen durchgeführt. Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen basieren auf der Befragung der ArbeitsPlatzUntersuchung, wobei diese vor allem zu Fragen des Unterrichts erweitert wurde.

Die Weiterentwicklung der ArbeitsPlatzUntersuchung zu den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sah neben der Überarbeitung des Lehrerfragebogens auch die Entwicklung eines Schüler- und Elternvertreterfragebogens vor. Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurden erstmals im Zeitraum 2001/02 an 115 Schulen in Hessen und Niedersachsen eingesetzt. Ziel ist es, „ein möglichst umfassendes Meinungsbild des Kollegiums zu erhalten und dieses zumindest mit den Meinungen der Schülerinnen und Schüler sowie innerhalb der Schulform zu vergleichen“ (DÖBRICH 2003, S. 27). Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die Beschreibung und die Analyse von schulischen Prozessmerkmalen, um den teilnehmenden Schulen Ergebnisse zu wesentlichen Bereichen ihrer Arbeit und eine Einschätzung des aktuellen Entwicklungsbedarfs bereit zu stellen (DÖBRICH/PLATH/TRIERSCHIEDT 1999, DÖBRICH/LOHMANN

1998). Durch die Erhebung von Lehrer-, Schüler- und Elternwahrnehmungen wird eine multiperspektivische Beurteilungsdimension angestrebt, die elementarer Bestandteil der Rückmeldung an die Schulen ist.

Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind als Längsschnittstudie geplant, die im Anschluss an die Auswertung der ersten Erhebungswelle nochmals überarbeitet werden. Zukünftig sollen der Schule auch Aussagen im Vergleich zu früheren Ergebnissen der Schule bereitgestellt werden, um die Entwicklungen innerhalb der Schulen über die Zeit beschreiben zu können. Die Erhebung der überarbeiteten Pädagogischen Entwicklungsbilanzen ist ab dem Schuljahr 2004/05 geplant und bisher noch nicht zum Abschluss gekommen. Darüber hinaus ist für die Zukunft die Integration von Leistungsdaten in die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen geplant. Mit der Integration von Leistungsdaten sollen neben den „weichen“ Informationen zu Prozessmerkmalen der Schul- bzw. Lernkultur auch „harte“ Informationen gleichermaßen zum Gegenstand von Rückmeldung und wissenschaftlichen Analyse gemacht werden (vgl. KLIEME et al. 2005).

Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind seit ihrer Entwicklung aus der Arbeitsplatzuntersuchung mehrfach überarbeitet worden. Sie reflektieren einen methodischen Reifeprozess für ein praxisorientiertes Erhebungsinstrument, der erst durch die Revision der ersten Erhebungswelle zu einem vorläufigen Abschluss kam. Mit der Aufnahme neuer Items, die sich in anderen Studien bewährt haben und der Streichung von Items nicht reliabler Skalen wurden die Fragebogen optimiert. Die vorliegende Arbeit stellt insofern eine Momentaufnahme der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen dar, die zeitlich den Abschluss der ersten Erhebungswelle 2002/03 markiert.

2.2.2 Praxisorientierte Konzeptualisierung von Schulqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen

Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind ein praxisorientiertes Instrument zur systematischen Evaluation von Einzelschulen. Das Angebot von Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an die Schulen enthält parallel zur Arbeitsplatz-

Untersuchung die Erhebung, Analyse der Daten und Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen. Die Befragung beinhaltet Informationen zu ausgewählten Prozessfaktoren, die Aussagen über die Unterschiede im Lern- und Schulklima zwischen den einzelnen Schulen dergleichen Schulform und zwischen den Schulen unterschiedlicher Schulformen erlauben. Gegenstand der Analyse sind die allgemeinen schulüberprüfenden Teile der Befragung. Schulspezifische Zusatzbefragungen eignen sich per Definition nicht für Schulvergleiche. Der Lehrerfragebogen wurde im Vergleich zur ArbeitsplatzUntersuchung inhaltlich um Fragen zur Unterrichtsqualität ergänzt, während die Fragen zum Belastungserleben gekürzt wurden. Nach der Überführung und Überarbeitung des Lehrerfragebogens der ArbeitsplatzUntersuchung in die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen erstreckt sich der Lehrerfragebogen auf folgende Bereiche:

- Unterricht: Unterrichtsformen, Strukturierung des Unterrichts, Benotungspraxis, Hausaufgaben
- Einschätzung der Motivation, Leistung und Zufriedenheit der Schüler
- Schulische Organisation
- Kommunikationsverhalten und Zusammenarbeit im Kollegium
- Probleme in der Schule und im Unterricht
- Berufsansprüche und -ziele
- Aspekte der persönlichen Arbeitszeitgestaltung
- Berufszufriedenheit
- Belastungs- und Bewältigungserleben und Gesundheitszustand
- Angaben zur beruflichen Situation.

Die Entwicklung der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sah neben der Überarbeitung und Ergänzung des Lehrerfragebogens auch die Erhebung der Schülerwahrnehmungen vor. Die Schülerbefragungen beziehen sich auf Aspekte, die Lehrkräften und Schülern gemeinsam zugänglich sind und auf schülerspezifische Einstellungs- und Verhaltensmerkmale. Der allgemeine Teil des Schülerfragebogens umfasst folgende Bereiche:

- Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Schule, den Lehrkräften und dem eigenen Lernen

- Motivation und Interesse am Unterricht
- Störungen in Schule und Unterricht
- Sozialformen und Methoden im Unterricht
- Computernutzung
- Lese- und Schreibtechniken
- Schulbiografische Angaben der Schüler
- Alltagssprache außerhalb der Schule
- Unterstützung bei Hausaufgaben
- Kulturelle Ressourcen in der Familie
- Bildungsaspirationen und Bildungshintergrund der Eltern

Innerhalb der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wird bei der Lehrerbefragung eine Vollerhebung innerhalb der Kollegien angestrebt, mindestens jedoch eine Rücklaufquote von 75 Prozent. Die Erhebung der Schülerwahrnehmungen ist eine Stichprobenerhebung in ausgewählten Jahrgangsstufen. Die durchschnittliche Beteiligungsquote lag bei den Lehrkräften bei 89 Prozent, so dass sich die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen für eine Standortbestimmung der Schulen für den Bereich erhobenen Schulqualitätsmerkmale eignen und für die interne Schulentwicklung in den Schulen genutzt werden können. Innerhalb des ersten Erhebungszyklus wurden in nahezu allen Schulformen (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Kooperierende Gesamtschulen, Gymnasien; vereinzelt auch Berufsschulen und Sonderschulen) Pädagogische Entwicklungsbilanzen durchgeführt. In der Regel erfolgte eine Erhebung in den siebten und neunten Klassen der Sekundarstufe I und in den 4. Klassen der Grundschulen. In Ausnahmefällen wurden auch Schüler der Sekundarstufe II befragt. Mit der Auswahl dieser begrenzten Zielpopulation kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Aussagen der Schüler die Situation der Schule umfassend und repräsentativ beschreiben. Dennoch können Stärke-Schwächen-Profile von Schülerwahrnehmungen für eine kriteriumsorientierte Diskussion über die Entwicklung der Schule von der Schule genutzt werden (vgl. STEINERT et al. 2003).

2.2.3 *Bisherige Rückmeldung von Schulqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen*

Das bisherige Rückmeldeverfahren orientiert sich stark an den Bedürfnissen der Schulpraxis und sieht eine Rückmeldung ausschließlich auf der Basis von Einzelitems vor. Diese werden bisher innerhalb eines pädagogischen Tages oder einer Schulkonferenz an die einzelnen Schulen vom Projektleiter direkt zurückgemeldet. Die Rückmeldung basiert auf 14 Merkmalsbereichen, die von Döbrich (2004) für die Rückmeldung an die Schulen entwickelt wurden. Die Themenbereiche fungieren als Leitfaden innerhalb dessen ein möglicher Entwicklungsbedarf verortet wird. Die Rückmeldung umfasst folgende Themenbereiche:

1. Gemeinsame pädagogische Ziele
2. Selbstständiges Lernen, Teamfähigkeit, Kreativität und Hausaufgaben
3. Unterrichtsstörungen, Anwesenheit, Disziplin, Konzentration
4. Zeitpläne außerhalb des Unterrichts, Vertretungsregelung
5. Unterrichtsmethoden
6. Fachspezifische Zusammenarbeit
7. Fächerübergreifende Zusammenarbeit
8. Image der Schule und externe Kooperation
9. Kommunikation im Kollegium
10. Kommunikation Schulleitung – Kollegium
11. Koordination zwischen den Jahrgangsstufen
12. Koordination innerhalb der Jahrgangsstufen
13. Selbst- und Fremdevaluation, kollegiale Beobachtung
14. Einsatz der Lehrkräfte

Die Themenbereiche werden Schritt für Schritt abgearbeitet und am Ende der Rückmeldung abschließend für eine Gesamteinschätzung nochmals präsentiert. Insgesamt sind für die Rückmeldung 45 Minuten veranschlagt, die mit Rückfragen bis zu einer Stunde dauern kann.

Generell basiert die Rückmeldung von Döbrich (2004) auf einer Häufigkeitsauszählung des Fragebogens, aus dem exemplarisch Schlüsselitems zu den jeweiligen Themenbereichen zurückgemeldet werden. Prozentuale Angaben der Häufigkeiten der Schulqualitätsmerkmale dienen in der Rückmeldung als Maßeinheit. Dieses Vorgehen soll eine hohe Verständlichkeit der Ergebnisse garantieren. Im Anschluss an die Rückmeldung wird den Schulen der Fragebogen mit der vollständigen prozentualen Antwortverteilung zur weiteren Auswertung zur Verfügung gestellt.

In der moderierten Rückmeldung werden den Lehrkräften neben den Ergebnissen der Schule auch Vergleichsdaten aus der Befragung aller Schulen der gleichen Schulform als Referenzrahmen bereitgestellt. Den Kernbereich der Rückmeldung bilden Graphiken mit Ist-Soll-Vergleichen die in 10 der vierzehn zurückgemeldeten Themen zum Einsatz kommen:

- Gemeinsame pädagogische Ziele
- Selbstständiges Lernen etc.
- Zeitpläne außerhalb des Unterrichts, Vertretungsregelung,
- Unterrichtsmethoden
- Fachspezifische Zusammenarbeit
- Fächerübergreifende Zusammenarbeit
- Image der Schule und externe Kooperation
- Koordination zwischen den Jahrgangsstufen
- Koordination innerhalb der Jahrgangsstufen
- Selbst und Fremdevaluation, Kollegiale Beobachtung

Im Fall der Unterrichtsmethoden werden die Antworten der Lehrer mit Schülereinschätzungen kontrastiert, die ebenfalls zu den Unterrichtsmethoden befragt wurden. Ziel der Kontrastierung ist es, die Einschätzung von Entwicklungspotenziale und Widersprüche in den Antworten der Lehrkräfte deutlich zu machen. Dieses Vorgehen wurde auch für den Bereich der Unterrichtsstörungen, Anwesenheit, Disziplin und Konzentration gewählt. Insgesamt werden innerhalb der 45 minütigen Rückmeldung 99 einzelne Items an die Schule zurückgemeldet und zusammenfassend bewertet. Eine vollständige Darstellung

der Rückmeldung der 99 Items kann an dieser Stelle nicht präsentiert werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Für die Zukunft ist eine Überarbeitung dieses Rückmeldevorgehens geplant, die einerseits die Überarbeitung der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen mit einschließt und auch einen skalenbasierten Teilabschnitt umfassen soll. Die Ist-Soll-Graphiken sollen als Bestandteil der Rückmeldung erhalten bleiben, insbesondere im Bezug auf die Darstellung der Unterrichtsmethoden.

2.3 Modellierung schulischer Qualität

Im Folgenden werden die verschiedenen Zugänge und Aspekte von Schulqualität auf der Basis zentraler Rahmenmodelle der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung dargestellt. Ziel ist es, die theoretischen Konstrukte aus der Schuleffektivitätsforschung und der Schulentwicklungs-forschung auf die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen zu beziehen. Die Orientierung an Rahmenmodellen ist konzeptioneller Natur und dient der formalen und inhaltlichen Strukturierung und Verankerung der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen, die anfangs als praxisorientiertes Instrument, das auf die Bedürfnisse der Schulen eingeht, konzipiert wurde.

2.3.1 Rahmenmodelle der Schuleffektivitätsforschung

Die Modellierung schulischer Qualität wird in der Schuleffektivitätsforschung unterschiedlich spezifiziert. Unterschiede lassen sich in der jeweiligen Gewichtung einzelner Konstrukte in den Modellen festmachen. Unterschieden werden kann zwischen Modellen, die auf die Bildungsproduktion der Schule bzw. des Schulsystems fokussieren und Modellen, die auf die strukturellen Eigenschaften des Bildungssystems abheben. Letztgenannte Modelle untersuchen in erster Linie Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems, während die erstgenannten Modelle auf Merkmale der Schule als Lernumgebung und auf Merkmale des Unterrichts ausgerichtet sind. Jüngere Rahmenmodelle beziehen meist beide Ausrichtungen mit ein, d.h. Modellen der Bildungsproduktion werden um die Mehrebenenperspektive der strukturell orientierten

Modelle erweitert. Im Folgenden werden beide Modelle vorgestellt, wobei die Darstellung integrierter Modelle die Betrachtung abschließt.

Modelle der Bildungsproduktion formulieren die Ergebnisse von Bildungsprozessen als Faktor zentraler Input-Variablen der Schüler und der Schule. Ein Lernzuwachs bei den Schülern wird von Schulen hergestellt, indem die Inputfaktoren über die Prozessmerkmale in Outputs transformiert werden. Innerhalb von Modellen der Bildungsproduktion wird Qualität als Funktion zur Bildungsproduktion einer Schule oder eines Schulsystems gesetzt. Das Grundmodell der Bildungsproduktion wurde von Hanushek (1979, zitiert nach Scheerens 1997, S. 37) entwickelt:

$$A_{it} = f(B_{it}, P_{it}, S_{it}, I_i)$$

A_{it} bezeichnet in diesem Modell das Ergebnis, die Schülerleistungen, eines Schülers i zum einem gegebenen Zeitpunkt t . B_{it} spricht den kumulativen Einfluss des familiären Hintergrund des Schülers i zum Zeitpunkt t an. P_{it} bezeichnet den kumulativen Einfluss der Peers des Schülers i zu einem Zeitpunkt t . S_{it} den kumulativen Einfluss des Schulinputs des Schülers i zum Zeitpunkt t , während I_i den Grad der Fähigkeiten des Schülers i bezeichnet. Mit Hilfe von Regressionsanalysen werden die Schülerleistungen in Abhängigkeit von individuellen, familiären und schulischen Merkmalen geschätzt. Dabei kann das relative Gewicht der einzelnen Faktorenbündel ermittelt werden.

Modelle der Unterrichtsqualität sind Modellen der Bildungsproduktion in der Struktur ähnlich, mit dem Unterschied, dass primär Faktoren des Unterrichts anstelle der Schule in die Modellierung einfließen. Ausgangspunkt für spätere Modelle der Unterrichtsqualität war das Modell von Carroll (1963). Es beschreibt fünf Merkmalsbereiche eines guten Unterrichts. In Carrolls Modell geben Variablen in Interaktion mit der *Begabung* (apitude) den kognitiven Grundvoraussetzungen, eines Schülers Auskunft über die vom Schüler unter optimalen Instruktionsbedingungen benötigte Lernzeit. *Lerngelegenheiten* (opportunity to learn) beschreiben den zeitlichen Umfang, der Schülern zum Lernen zugestanden wird. *Ausdauer* (perserverance) ist die Zeit, die ein Schüler bereit

ist, in die Bearbeitung einer Aufgabe zu investieren. Die *Qualität der Instruktion* (quality of instruction) wird als Verhältnis des Instruktionsniveaus zur aufgewendeten Lernzeit bestimmt. Der fünfte Merkmalsbereich spricht das *Vermögen, die Instruktion zu verstehen* (ability to understand intruction) an. Dies ist die Fähigkeit eines Schülers, eine Aufgabenstellung zu begreifen und zu interpretieren. Die Auswahl der Merkmale macht die eingangs erwähnte Fokussierung auf Unterrichtsvariablen deutlich und soll an dieser Stelle exemplarisch für Modelle ähnlichen Typs stehen. Weitere Modelle der Unterrichtsqualität wurden auch von Walberg (1984) oder auch Creemers (1994) entwickelt, die sich vor allem durch zunehmende Komplexität vom Grundmodell unterscheiden.

Ein weiteres Modell der Unterrichtsqualität stellt das QUAIT-Modell von Slavin (1996) dar. Slavin benennt darin vier Faktoren eines effektiven Unterrichts. *Quality of Instruction* beschreibt die Präsentation der Lerninhalte und Informationen, die ein leichtes Lernen der Schüler ermöglichen. Die Qualität des Unterrichts ist hauptsächlich von der Qualität des Curriculums und der Präsentation bzw. Darstellung der Inhalte im Unterricht abhängig. *Appropriateness* steht für die Angemessenheit des Unterrichts, der weder zu schwere, noch zu leichte Anforderungen an die Schüler stellt. *Incentive* zielt auf die Sicherstellung der Lernmotivation der Lernenden durch die Lehrenden ab. *Time* ist die von den Lehrpersonen zugestandene Zeit zur Aneignung des Lernprozesses an und die effektiv genutzte Lernzeit. Um eine Verbesserung des Unterrichts zu erzielen müssen alle vier Faktoren gleichermaßen gefördert werden.

Auf dem QUAIT-Modell basierend wurde das MAKRO-Modell von Stringfield (1994) zum QUAIT/MAKRO-Modell erweitert. Das MACRO-Modell weist schulischen Faktoren die Funktion eines Unterstützungssystems für effektiven Unterricht zu. Hinter dem Akronym MAKRO verbirgt sich folgende Bedeutung.

- **Ma**eningful, universally understood goals (Bedeutungsvolle, allgemein anerkannte und fokussierte Ziele)
- **A**ttention to daily academic functioning (Aufmerksamkeit für das Funktionieren des Unterrichts)

- **Coordination among programs and between school and parents over time** (Koordination zwischen Programmen, sowie zwischen Schule und Eltern)
- **Recruitment of prospectiv teachers, development of staff, and, when necessary, the removal of longitudinally unsuccessful teachers from the school** (Rekrutierung des Lehrpersonals, Personalentwicklung und ggf. Abweisung langfristig erfolgloser Lehrer)
- **Organisation of the school to support universal student learning** (Schulorganisation zur Unterstützung des Lernens)

Durch die Kombination beider Modelle zum QUAIT-MACRO-Modell werden Unterricht und Schulbetrieb als Kernbereiche von schulischer Qualität definiert. Vor diesem Hintergrund sind neuere Modelle der Schuleffektivität bzw. Schulqualität in erster Linie auf die Analyse von Lehr-Lernprozessen *und* schulischen Bedingungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Eingangsbedingungen ausgerichtet.

Dem Modell von Ditton (2000) liegt die Grundstruktur Input – Prozess – Output zugrunde und verortet diese auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (siehe Abbildung 8). In seinem Modell werden Lernergebnisse als erreichtes Curriculum bezeichnet, das als Funktion der Implementierung des intendierten Curriculums in die schulische Arbeit beschrieben wird. Mit Curriculum ist dort nicht ein Lehrplan im engeren Sinn, sondern die Gesamtheit eines Bildungsprozesses gemeint. Das Curriculum unterliegt vom Beginn seiner Aufstellung bis zu seinem Erreichen zahlreichen Transformationen. Gefragt wird danach, wie ein gesellschaftlich-sozial intendiertes Curriculum auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems konkret implementiert wird und welche Ergebnisse das schließlich erreichte Curriculum zeigt. Inputfaktoren beschreiben dort finanzielle, materielle und personelle Ressourcen sowie Erwartungen und Zielsetzungen des Schulsystems. In diesem Sinne stellen strukturelle Bedingungen des Schulsystems Inputfaktoren dar. Faktoren der Prozessebene benennen Merkmale der Schule und des Unterrichts, die die Transformation des Inputs in den Output beschreiben. Outputfaktoren können sich auf fachliche Leistungen, fachübergreifende Kompetenzen sowie auf in der Schule erworbene Einstellungen und Haltungen beziehen. Die Untergliederung auf der Ergebnisseite in Out-

put und Outcome stellt eine besondere Differenzierung dar. Die Einbeziehung langfristiger Wirkungen von Schule erscheint sinnvoll, jedoch liegen bisher kaum Instrumente vor, um diese auch zu messen.

Die Mehrebenenstruktur des Modells verortet Schulen auf einer Ebene innerhalb eines verschachtelten Schulsystems. Innerhalb der Mehrebenenmodelle kann zwischen vier Ebenen des Schulwesens unterschieden werden. „Die Differenzierung nach vier Ebenen ergibt sich aus der offensichtlich vorgegebenen verschachtelten Struktur von *Individuen* (Schüler und Lehrer) in *Lehr-Lernsituationen* (Unterricht) innerhalb von *Schulen*, die ihrerseits in einen *sozial-regionalen Kontext* eingebettet sind“ (DITTON 2000, S. 76). Die strukturelle Ordnung der Ebenen beschreibt gleichzeitig eine Hierarchie, in der die Individualebene die unterste darstellt. Die nächst höhere Ebene ist als Handlungsrahmen oder Unterstützungssystem der ihr jeweils untergeordneten Ebene anzusehen. Innerhalb des Systems tragen individuelle, unterrichtliche, schulische, systemische und kontextuelle Faktoren in wechselseitiger Beziehung zu den jeweils erzielten Wirkungen bei. Ziel dieser Modelle ist es, unterschiedliche Perspektiven auf die Schule bzw. das Schulsystem in die Modellierung von Qualitätsmerkmalen mit einzubeziehen.

Abbildung 8: Modellierung schulischer Qualität in QuaSSU (zitiert nach Ditton 2000)

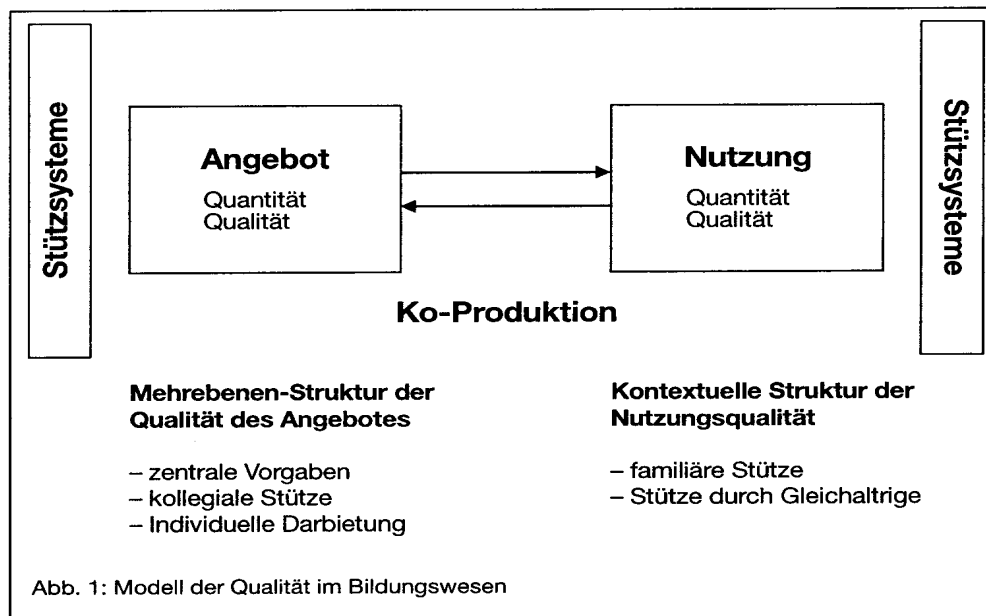
Voraussetzungen	Primäre Merkmale und Prozesse		Ergebnisse	
Bedingungen (Input)	Qualität der Bildungseinrichtung	Qualität der Lehr- und Lernsituation	Kurzfristige Wirkungen (Output)	Langfristige Wirkungen (Outcome)
Strukturen - finanziell - materiell - personell - sozial-regional - Support-Systeme Intentionen - Bildungsziele und Lehrpläne - Leistungen - Einstellungen - Haltungen	Institutionenebene - Schulkultur und Schulethos - Schulmanagement - Kooperation und Koordination - Personalentwicklung	Lehrende - Adäquatheit der Lerninhalte und Materialien - Qualität des Lehrens und Lernens Lernende	Bildungsziele - Leistungen - Einstellungen - Haltungen	- Beruflicher Erfolg - Gesellschaftliche und soziale Teilhabe
Intendiertes Curriculum	Implementiertes Curriculum		Erreichtes Curriculum	

Neben Modellen der Bildungsproduktion gewinnen Angebots-Nutzungs-Modelle innerhalb der Schulentwicklungsforschung an Bedeutung. Auch sie fokussieren auf die Analyse schulischer und unterrichtlicher Faktoren und setzen diese in Beziehung zu strukturellen Eigenschaften des Schulsystems. Fend (1998) und auch Helmke (2003) haben Angebots-Nutzungs-Modelle zur Erfassung der Qualität im Bildungssystem entwickelt, die auch auf die einzelne Schule angewendet werden können. Angebots-Nutzungs-Modelle gehen davon aus, dass Qualität im Bildungswesen bzw. in Schulen von den jeweils verantwortlichen Instanzen hergestellt wird. Sie sind handlungstheoretisch orientiert und beschreiben schulische Lehr-Lernprozesse als Ko-Konstruktion zwischen dem Angebot (z.B. Lehrpersonen) und dessen Nutzung (z.B. Schüler). Die Wirksamkeit (W) einer Schule oder Schulsystems wird mit diesen Modellen als eine Funktion von Angebotsqualität (AQ) und Nutzungsqualität (NQ) betrachtet (Fend 1995).

$$W = f(AQ, NQ)$$

Schulische Angebote und Lerngelegenheiten werden als Angebotsquantitäten und –qualitäten ausgewiesen, die je nach Untersuchungsdesign unterschiedlich spezifiziert werden können. In der einzelnen Schule resultieren aus der Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Schüler und dem angebotenen Lernmöglichkeiten die Lernergebnisse. „Im täglichen Unterrichtsgeschehen kommt Qualität also in einer optimalen Synchronisierung von Angebotsmerkmalen und Nutzungsmöglichkeiten von Lernangeboten zum Vorschein“ (FEND 2000, S. 57). Schule wird in diesem Kontext als optimierter Entwicklungskontext beschrieben, in dem Schüler und Lehrkräfte „ko-konstruktiv“ an Wachstums- und Entwicklungsprozessen engagiert sind. Exemplarisch ist ein solches Modell in Abbildung 9 dargestellt.

Abbildung 9: Modell der Bildungsproduktion im Bildungswesen, zitiert nach Fend 2000, S. 58



Für die vorliegende Arbeit sind Angebots-Nutzungs-Modelle zunächst nicht von zentraler Bedeutung, da sie sich auf der Ebene der einbezogenen Konstrukte nur wenig von Modellen der Bildungsproduktion unterscheiden. Die Analyse der Interaktion von Angebot und Nutzung würde längsschnittliches Untersuchungsdesign voraussetzen, was in den seltensten Fällen geschieht.

Die vorgestellten Rahmenmodelle erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dienen vor allem systematischen und klassifikatorischen Zwecken zur Strukturierung der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen. Auch können die Konstrukte der Schuleffektivitätsforschung für die theoretische Konzeptualisierung der Schulentwicklung genutzt werden. Die folgende Darstellung eines Schulentwicklungsmodells greift auch auf Konstrukte der Modelle von Schuleffektivität zurück. Die vorliegende Arbeit greift auf diese Rahmenmodelle zurück um die Konstrukte in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen zu systematisieren und zu strukturieren. Die Konstrukte der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen werden nicht einem bestimmten Modell zugeordnet. Vielmehr finden sich in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen Konstrukte, die größtenteils auch in den vorgestellten Rahmenmodellen zu finden sind.

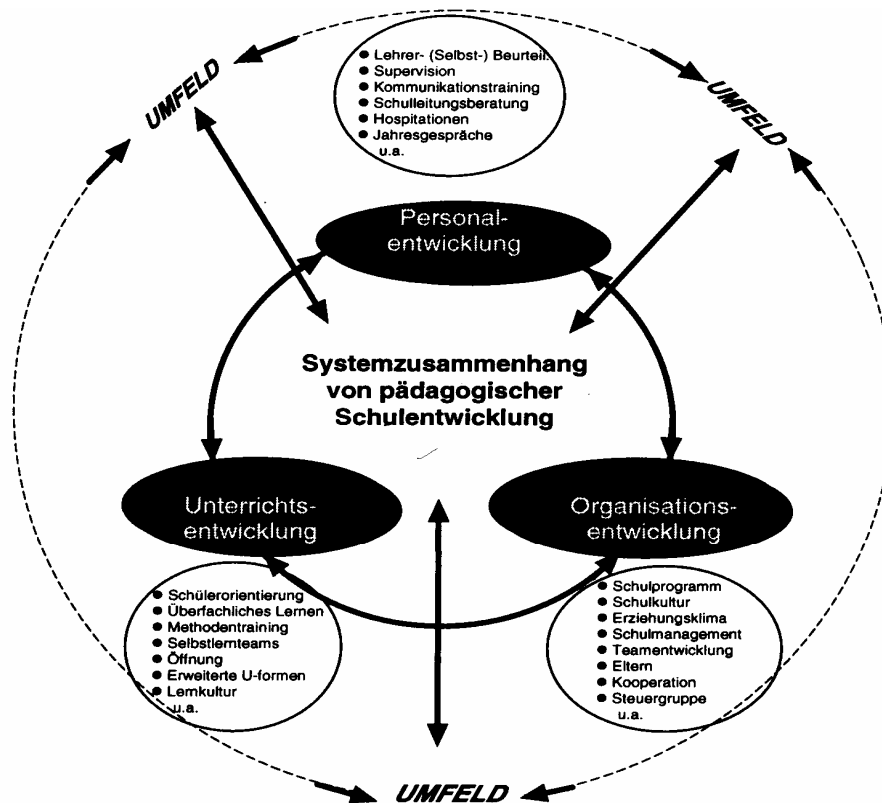
2.3.2 *Rahmenmodell der Schulentwicklungsforschung*

Modelle der Schulentwicklung greifen Konstrukte der Schuleffektivitätsforschung auf und stellen sie in den Kontext der Organisationsentwicklung. Organisationsentwicklung wird gegenwärtig nicht mehr als Königsweg der Schulentwicklung angesehen. Konzepte der Organisationsentwicklung werden vielmehr mit Konzepten der Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung in Zusammenhang gebracht. Diese Trias repräsentiert den aktuellen Stand der Schulentwicklung. Rolff (1998) hat ein Modell vorgelegt (siehe Abbildung 10), das diese Strategien der Schulentwicklung in einen Systemzusammenhang stellt.

In diesem Modell stellt jedes Konzept bzw. jede Strategie eine jeweils eigenständige Dimension der Entwicklung von Einzelschulen dar, die vor allem durch ihr Zusammenwirken erfolgreiche Schulentwicklung fördern. Die Entwicklung von Einzelschule beschränkt sich nicht auf einem einzelnen konzeptionellen Ansatz, sondern synthetisiert die jeweils spezifischen Strategien der Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.

Organisationsentwicklung stellt insofern den Ausgangspunkt für die Schulentwicklung dar, indem sie den Fokus auf die Schule als Ganzes legt und die Zusammenhänge zwischen organisatorischen und inhaltlichen Aspekten betrachtet. Organisationsentwicklung fungiert als Rahmen für Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung, für die sie die einzelschulischen Entwicklungsziele und Arbeitsorganisation bereitstellt (vgl. ROLFF 1998). Organisationsentwicklungsstrategien fokussieren auf Aspekte der Schulkultur. Dazu zählen Schulprogramme und deren Evaluation, die Schulleitung und Schulmanagement, die Kooperation im (Fach)Kollegium und die Personalentwicklungsplanung.

Abbildung 10: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, zitiert nach Rolff 1998, S. 58



Der Unterricht und seine Weiterentwicklung als Kernaufgabe von Schule und Lehrkräften ist der Bereich der Schulentwicklung, der das Lernen und die Leistung von Schülerinnen und Schülern direkt beeinflusst. Unterrichtsentwicklung und eine darauf bezogene Lehrerfortbildung richtet sich auf fachliche und fachdidaktische Fragen des Unterrichts sowie auf Fragen der Beurteilung und Diagnose von Stärken und Schwächen beim Lernen und von Fachleistungen. Zur Unterrichtsentwicklung gehört die Frage der Strukturierung des Unterrichts, der Schülerorientierung, Fragen der Schüler-Lehrer-Interaktion, methodische Fragen sowie die Verknüpfung von fachlichem und überfachlichem Lernen. Die von der Schuleffektivitätsforschung heraus gearbeitete Struktur der Unterrichtsqualität beschreibt Merkmale guten Unterrichts und belegt empirisch ihre Wirkungen auf die Schule. Unterrichtsentwicklung als Teil der Schulentwicklung gewinnt seine Bedeutung in kollektiven Maßnahmen, die über die einzelne Lehrkraft hinausgehen und das ganze (Fach)Kollegium einschließen, um das kumulative Lernen von Schülerinnen und Schülern über die Jahrgangsstufen und Fächer hinweg zu fördern (vgl. dazu ROLFF 1998).

Personalentwicklung als dritter Bereich der Schulentwicklung hat seine Bedeutung darin, dass Schulen im besonderen Maße personenabhängige Einrichtungen sind, die ihre Leistung in sozialen Interaktionszusammenhängen erbringen. Personalentwicklung umfasst Personalbewirtschaftung, Personalführung, Personalfortbildung, und Personalförderung. Die Fortbildung von Lehrkräften ist jedoch erst dann für die Schulentwicklung von Bedeutung, wenn sie im Fachbereich oder Gesamtkollegium abgestimmt wird und kooperierende und vernetzte Teams gemeinsam Aufgaben des Unterrichts lösen. Personalentwicklung trägt also nicht automatisch zu einer Verbesserung der Schulkultur bei, sondern erst dann, wenn Kooperations- und Organisationsstrukturen ein integraler Bestandteil von Personalentwicklung und damit Schulentwicklung sind (vgl. ROLFF 1998). Ziel von Personalentwicklungsstrategien ist es, das methodisch-didaktische Niveau anzuheben und die fachlichen und sozialen Kompetenzen des am Lehrbetrieb beteiligten Personals der Schule zu erhöhen. Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit im Kollegium gefördert werden, um qualitätsfördernde Prozesse gemeinsam durch Team- bzw. Gruppenarbeit in Gang zu setzen. Personalentwicklung zielt auf die individuelle Entwicklung des einzelnen Mitarbeiters ab und ist an der Organisation insgesamt orientiert. Personalentwicklung hat letztendlich das Ziel, „die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Mitarbeiter zu erkennen, zu entwickeln und sie mit dem jeweiligen Erfordernissen der Arbeitsplätze in Übereinstimmung zu bringen“ (MENTZEL 1997, zitiert nach BUHREN/ROLFF 2000, S. 258). Basierend auf dieser Definition können nach Mentzel drei aufeinander aufbauende Teilbereiche der Personalentwicklung unterschieden werden:

1. „Die Personalentwicklung hat unter Berücksichtigung der individuellen Erwartungen zu prüfen, welche Mitarbeiter im Hinblick auf aktuelle und künftige Veränderungen der Arbeitsplätze und Tätigkeitsinhalte der Unternehmung zu fördern sind;
2. die Personalentwicklung hat die notwendigen Förderungs- und Bildungsangebote zu schaffen und in Abstimmung mit den Betroffenen festzulegen, welche Maßnahmen für den einzelnen in Frage kommen;

3. die Personalentwicklung ist zuständig für die Planung, Durchführung und Kontrolle der beschlossenen Förderungs- und Bildungsmaßnahmen“ (MENTZEL 1997, S. 15 f.).

Aus den dargestellten Strategien der Schulentwicklung ergibt sich eine Vielzahl von Faktoren, die durch Erhebung, Analyse und Rückmeldung in den einzelnen Schulen Entwicklungspotenziale aufzeigen können. Das Modell beinhaltet Faktoren, die auch in Modellen der Schuleffektivitätsforschung zu finden sind. Angesichts der Nähe beider Theorien zueinander ist die Integration von Ergebnissen in beide Richtungen unproblematisch. Daher ist es naheliegend Bemühungen um die Verbesserung von Schulen mit Erkenntnissen über wirksame Effektivitätsverbindungen zu verbinden. Dennoch entspricht dieses Vorgehen nicht der gängigen Praxis (vgl. REYNOLDS/TEDDLIE/HOPKINS/STRINGFIELD 2000). Für die vorliegende Arbeit sind die in empirischen Studien zur Schuleffektivität identifizierten Faktoren und Dimensionen der Ausgangspunkt, um die in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen erhobenen Merkmale theoretisch zu fundieren und systematisch in den Kontext von Schulqualität und Schulentwicklung zu stellen.

2.3.3 Neukonzeptualisierung und empirische Reanalyse der schulischen Qualitätsmerkmale in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen

Die Arbeitsplatzuntersuchung und die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen waren anfangs ein praxisorientiertes Befragungsinstrument von Schulen und der Schulentwicklung, das im Nachhinein theoretisch fundiert wurde. Durch die Bildung theoretisch begründeter und empirisch zuverlässiger Skalen aus den Items der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wurde eine theoretische und empirische Basis für eine Beschreibung und Rückmeldung der Schulqualität geschaffen. Die Items aus dem Lehrer- und Schülerfragbogen der Arbeitsplatzuntersuchung und den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wurden daraufhin überprüft, ob sich die theoretisch postulierten Dimensionen auch empirisch wieder finden. Zur Prüfung der Dimensionalität der Konstrukte wurde die Faktorenanalyse gewählt, die als exploratives und datenreduzierendes Verfahren in der Lage ist, die Dimensionalität der Untersuchungsmerkmale zu reduzieren

und sie entsprechend ihrer Dimensionalität zu bündeln. Durch Faktorenanalysen werden zahlreiche, wechselseitig hoch korrelierende Variablen, ohne entscheidenden Informationsverlust, durch wenige voneinander unabhängige Faktoren ersetzt. Anschließend werden die zu einer Skala gehörenden Items auf ihre Trennschärfe und die innere Konsistenz (Reliabilität) der Gesamtskala geprüft. Als Korrelationskoeffizient und Reliabilitätsmaß wurde Cronbachs Alpha gewählt, welches auf der durchschnittlichen Korrelation zwischen den Items beruht und ein Maß der inneren Konsistenz darstellt. Aus dem umfangreichen Lehrerbefragebogen wurden ungleich mehr Skalen gebildet als aus dem Schülerfragebogen, für dessen Bearbeitung den Schülern nur eine Schulstunde zur Verfügung stand. Der Umfang der Fragebögen beträgt beim Lehrerfragebogen 16 Seiten und beim Schülerfragebogen 7 Seiten. Insgesamt haben an den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen in Hessen 65 Schulen aller Schulformen teilgenommen, in denen 2.155 Lehrkräfte und 2.446 Schüler befragt wurden. Die Strukturierung der Skalen aus den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen basiert auf den von Scheerens und Bosker (1997) identifizierten Konstrukten der Schulqualität. Scheerens und Bosker haben unter Bezugnahme auf internationale Studien zur Schuleffektivitätsforschung (siehe dazu: MORTIMORE et al. 1988, VAN DER WERF/DRIESSEN 1993, HILL et al. 1995, SAMMONS et al. 1995, UNIVERSITEIT TWENTE 1995a/1995b, DOLLARD 1996, HENDRIKS/SCHEERENS 1996, KNUVER/DOOLARD 1996, SCHEERENS/TEN BRUMMELHUIS 1996) insgesamt dreizehn Faktoren effektiver bzw. guter Schulen zusammengestellt, die charakteristisch für die erste und zweite Erhebungswelle der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind. In Anlehnung an die Modellierung der Schul- und Unterrichtsqualitätsmerkmale bei Ditton (2000) wird bei der folgenden Darstellung der Konstrukte und Skalen zwischen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität unterschieden (vgl. Kapitel 1.3.1). Im Anschluss an die jeweilige Beschreibung der Konstrukte werden die Skalen mit einem jeweiligen Beispielitem und die Skalenkennwerte aus den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen in Hessen tabellarisch dargestellt.

Konstrukte der Schulqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen

- Pädagogische Führung (educational leadership)
- Kooperation und Kohäsion im Kollegium (consensus and cohesion among staff)

- Qualitätsentwicklung und Evaluation (evaluative potential)
- Elternarbeit (parental involvement)
- Schulklima (school climate)
- Qualität des Curriculums und Lerngelegenheiten (curriculum quality / opportunity to learn)
- Leistungsorientierung (achievement orientation/high expectations/teacher expectations)

Pädagogische Führung als Faktor der Schulqualität beschreibt allgemein organisatorische und pädagogische Führungskompetenzen der Schulleitung. Diese Funktion steht in engen Zusammenhang zur Person des Schulleiters als Führungs- und Schulbetriebskoordinator. Die Aufgaben einer effektiven Schulleitung umfassen die administrative Führung und das Zeitmanagement, die Metakontrolle des Unterrichts und der Lehrkräfte zusammen mit Unterstützungs- und Beratungsangeboten. Eine effektive Schulleitung initiiert und fördert Professionalisierungsbemühungen im Kollegium und ermöglicht eine Partizipation bei Entscheidungen. Durch eine effektive Führung wird ein störungsfreier bzw. störungsarmen Schulbetrieb gewährleistet und Freiräume für Schulentwicklungsprozesse geschaffen. Eine stark unterrichtsbezogene und personalbezogene Führung der Schule bietet darüber hinaus Möglichkeiten für eine kohärentere Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts in der gesamten Schule (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S. 101ff und STEINERT et al. 2003).

Lehrerbefragung					
Konstrukt: Pädagogische Führung					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Pädagogische Führung z.B.: <i>Ich bin zufrieden mit dem Führungsstil der Schulleitung.</i>	6	2.131	0,62	0,22	0,91

Kohäsion und Kooperation im Kollegium beschreiben den Zusammenhalt und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Kooperation ist ein Indikator für eine erfolgreiche Zusammenarbeit, die sich in Art und Häufigkeit von Treffen sowie den unterrichts- und schülerbezogenen Inhalten der Zusammenarbeit niederschlägt. Kooperation im Kollegium ist das zentrale und differenzierteste Konstrukt der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen und geht auf die ArbeitsplatzUntersuchung zurück, die primär Fragen des Arbeitsplatzes und der

Lehrerarbeit untersuchte. Innerhalb der Schuleffektivitätsforschung kommt der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zu. Eine hohe Kooperation erhöht die Konsistenz des Lehrerhandelns in einer Schule, die sich letztendlich auch auf die Qualität des Unterrichts und indirekt auf die Schülerergebnisse auswirkt. Kooperation, Konsens und Kohäsion können in den Kollegien nicht vorausgesetzt werden. Aufgrund der hohen Lehrerautonomie sind sie keine Selbstverständlichkeit in den Schulen (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.108ff, STEINERT et al. 2003).

Lehrerbefragung					
Konstrukt: Schulbezogene Kooperation					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Kommunikation im Kollegium <i>z.B.: Ich bin zufrieden mit dem Verhältnis zu meinen Kolleginnen und Kollegen.</i>	3	2.141	0,69	0,21	0,83
Kohäsion im Kollegium <i>z.B.: In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.</i>	7	2.135	0,46	0,15	0,66
Programmatische Kooperation – Ist <i>z.B.: Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.</i>	5	2.144	0,53	0,17	0,76
Programmatische Kooperation – Soll <i>z.B.: Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.</i>	3	2.130	0,82	0,18	0,73

Lehrerbefragung					
Konstrukt: Unterrichtsbezogene Kooperation					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Unterrichtskooperation – Ist <i>z.B.: Die Koordination zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.</i>	9	2.135	0,41	0,16	0,81
Unterrichtskooperation – Soll <i>z.B.: Die Koordination zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.</i>	8	2.128	0,75	0,15	0,84
Curriculare Absprachen <i>z.B.: Auswahl der Unterrichtsthemen.</i>	5	2.119	0,42	0,25	0,89
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch <i>z.B.: Weitergabe neuer pädagogischer Ideen.</i>	9	2.103	0,50	0,22	0,88
Kooperation zu Disziplinproblemen von Schüler- innen und Schülern <i>z.B.: Entscheidung im Umgang mit Disziplinproblemen.</i>	3	2.099	0,60	0,24	0,82
Kooperation bei der Benotung <i>z.B.: Festlegung von Noten.</i>	3	2.117	0,46	0,21	0,74

Das *evaluative Potenzial* einer Schule betont die Bedeutung von Evaluation innerhalb von Schulen und von Monitoring der Schüler, deren Lernfortschritte überwacht werden sollen. Auch die Evaluation des Schulablaufs und der schulischen Prozesse ist ein wichtiger Indikator dieses Konstrukts, da sie

Vorraussetzungen für die Nutzung der Ergebnisse und produktiven Auseinandersetzung mit den Evaluationsprozessen sind. Eine positive Einstellung zur Evaluation innerhalb des Kollegium korrespondiert mit einem innovationsfreundlichen Klima in den Schulen und mit der Bereitschaft, Informationen aus Evaluationsstudien für die eigene Arbeit zu nutzen (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.118ff, STEINERT et al. 2003, SCHRADER/HELMKE 2004). Aus den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wurde dazu zwar eine Skala gebildet, auf deren Darstellung aber aufgrund ihrer unbefriedigenden Reliabilität ($\alpha < 0.70$) in dieser Arbeit verzichtet wird. Sie wurde im „Skalenhandbuch zur Schulqualität“ (STEINERT et al. 2003, S. 29/30) dokumentiert, eignet sich aber angesichts ungenügender Messgenauigkeit nicht für eine Rückmeldung an die einzelnen Schulen.

Elternarbeit verweist auf elterliche Einbindung in die Schule von Seiten der Eltern als auch von Seiten der Schule. Dies äußert sich in der Pflege von Kontakten zu den Eltern durch die Schule und in der Zufriedenheit mit der elterlichen Mitwirkung in der Schule. Auch die elterliche Einbindung als Bestandteil der Schulpolitik ist ein Charakteristikum dieses Konstrukts. In der Schuleffektivitätsforschung stellt die Einbeziehung der Eltern einen wichtigen Faktor da, der indiziert, wie stark schulische Ziele von den Eltern mitgetragen werden und wie sehr die Eltern dabei von der Schule unterstützt werden (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.121ff, STEINERT et al. 2003).

Lehrerarbeit					
Konstrukt: Elternarbeit					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Elternbeteiligung in der Schule <i>z.B.: Die Eltern kommen zu Elternabenden.</i>	3	2.097	0,50	0,29	0,90
Einbeziehung der Eltern in die Schule <i>z.B.: Ich informiere Eltern über Stärken und Schwächen ihrer Kinder.</i>	8	2.094	0,73	0,15	0,80

Das Konstrukt *Schulklima* steht für eine produktive und positive Lernatmosphäre in den Schulen. Die Lernatmosphäre bezieht sich auf die Interaktion der Schüler und Lehrer sowie unter den Schülern. Außerdem drückt sie sich in Regeln durch ein störungsfreies und produktives Lehr- und Lernklima aus. Auch Aspekte wie Bestrafung und Belohnung, Abwesenheit vom Unterricht, Schulabbrüche und des soziale Verhalten der Schüler gehören

dazu. Neben diesen Aspekten der Lernatmosphäre ist auch die allgemeine Zufriedenheit mit dem Schulklima hier von Bedeutung. Gute soziale Beziehungen unter den Mitgliedern der Schule und die Effektivitätsorientierung einer Schule zeugen von einem guten Schulklima. Die Effektivitätsorientierung drückt sich in der Schaffung effektivitätsförderlichen Bedingungen in der Schule aus. Gute Sozialbeziehungen zwischen den Schülern, den Lehrern bzw. zwischen Schülern und Lehrern indizieren ein lernförderliches und lernunterstützendes Schulklima. Durch ein positives Schulklima wird auch die aufzuwendende Zeit für Disziplinarmaßnahmen verringert und damit indirekt die effektive Lernzeit erhöht. Darüber hinaus können motivationale und sozio-emotionale Effekte des Schulklimas auf die Lernfreude und wahrgenommene Lernunterstützung der Schüler durch die Lehrer angenommen werden (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.112ff und STEINERT et al. 2003). Die Skala „Sachbeschädigung / Vandalismus“ weist eine unbefriedigende Reliabilität auf. Dennoch soll sie mit der gleichnamigen Skala aus Lehrersicht kontrastiert werden. Weitere Skalen dieses Konstrukts wurden aufgrund theoretischer Überlegungen aus den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen ausgeschlossen. Angaben zu diesen Skalen sind im Skalenhandbuch zur Schulqualität (vgl. STEINERT et al. 2003, S. 40ff) dokumentiert.

Lehrerbefragung					
Konstrukt: Schulklima					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Sachbeschädigung / Vandalismus <i>z.B.: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler mutwillig etwas kaputt machen.</i>	2.134	2	0,40	0,21	0,76
Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern <i>z.B.: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler andere Schülerinnen und Schüler schlagen.</i>	2.098	6	0,42	0,16	0,84

Schülerbefragung					
Konstrukt: Schulklima					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Sachbeschädigung / Vandalismus <i>z.B.: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler mutwillig etwas kaputt machen.</i>	2.441	2	0,54	0,27	0,64
Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern <i>z.B.: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler andere Schülerinnen und Schüler schlagen.</i>	2.437	6	0,49	0,21	0,82
Soziale Integration	2.443	6	0,60	0,19	0,74

<i>z.B.: Ich fühle mich in der Schule sicher.</i>					
Schülerorientierung der Lehrkräfte <i>z.B.: Unserer Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Schüler ernst.</i>	2.439	6	0,43	0,23	0,81
Lernfreude <i>z.B.: In der Schule etwas zu lernen macht mir Freude.</i>	2.443	9	0,54	0,15	0,76

Das Konstrukt *Qualität des Curriculums und Lerngelegenheiten* umfasst die Art und Weise curricularer Prioritätensetzung und curriculare Lernangebote. Dies beinhaltet beispielsweise die Auswahl und den Einsatz von Lehrbüchern. Auch das Angebot von Lerngelegenheiten für die Schüler gehört zu diesem Faktor. Die Qualität des Curriculums und der Lerngelegenheiten sind zentrale Faktoren für die Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts. Die Qualität des Curriculums schlägt sich in curricularer Prioritätensetzung nieder und ist damit auch ein Indikator für die Professionalität der Lehrkräfte. Die Bereitstellung von Lerngelegenheiten kann selbstreguliertes Lernen der Schüler fördern (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.110/111 und STEINERT et al. 2003).

Lehrerbefragung					
Konstrukt: Lerngelegenheiten					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie <i>z.B.: Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.</i>	3	2.132	0,23	0,19	0,75

Schülerbefragung					
Konstrukt: Lerngelegenheiten					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie – Ist <i>z.B.: Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.</i>	3	2.402	0,30	0,23	0,71
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie – Soll <i>z.B.: Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.</i>	3	2.377	0,72	0,21	0,73

Leistungsorientierung fokussiert als Konstrukt auf die Beherrschung von Basiskompetenzen durch die Schüler. Hohe Erwartungen der Schule und der Lehrer an die Schüler zeichnen diesen Faktor aus. Dazu gehört das Formulieren von Erwartungen, aber auch das Einforderung und Überprüfen von Leistungen. Ohne klar formulierte Erwartungen können Unter- und Überforderung die

Entwicklung von Motivation und Interessen bei den Schülern negativ beeinflussen. Durch Leistungsorientierung soll die Zielerreichung des Unterrichts und der Kompetenzerwerb auf Seiten der Schüler gesichert werden. Die Leistungsorientierung einer Schule kommt auch in der Dokumentation von Schülerleistungen zum Ausdruck (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.100ff und STEINERT et al. 2003). Für dieses Konstrukt konnten nur Skalen mit unbefriedigender Reliabilität gebildet werden ($\alpha < 0,7$). Diese Skalen sind im Skalenhandbuch zur Schulqualität (STEINERT et al. 2003, S. 64/65/66) dokumentiert.

Konstrukte der Unterrichtsqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen

- Zeitnutzung und Klassenführung (effective learning time/classroom management)
- Strukturierter Unterricht (structured instruction)
- Individuelle Förderung (differentiation, adaptive instruction)
- Selbstständiges Lernen (independent learning)
- Überfachliche Kompetenzen / Lerntechniken

Auch diese aufgeführten Konstrukte der Unterrichtsqualität von Scheerens und Bosker (1997) lassen sich den Konstrukten von Ditton (2000) zuordnen. Zeitnutzung und Klassenführung sowie strukturierter Unterricht sind Gegenstand des Konstrukts der Qualität des Lehrens und Lernens, während individuelle Förderung, selbstständiges Lernen sowie überfachliche Kompetenzen und Lerntechniken die Angemessenheit der Lerninhalte repräsentieren.

Zeitnutzung und Klassenführung beziehen sich auf die Zeit, die in der Schule und im Unterricht für das Lernen genutzt wird. Die Dokumentation von Fehlzeiten ist beispielsweise ein Indikator für die Bedeutung, die der effektiven Lernzeit beigemessen wird. Aspekte der Klassenführung und der Umgang mit Hausaufgaben sind ebenfalls Indikatoren für eine effektive Nutzung der Lernzeit. Die effiziente Führung einer Klasse erhöht die zur Verfügung stehende Lernzeit und lässt positive Auswirkungen auf die Lernmotivation und das

Leistungsverhalten erwarten (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S.125ff, STEINERT et al. 2003). Aus den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen liegen für dieses Konstrukt jedoch keine Skalen vor.

Das Konstrukt *Strukturierte Instruktion* umfasst Aspekte der Strukturierung, Durchführung und Nutzung des Unterrichts. In der Schuleffektivitätsforschung stellt die Strukturierung des Unterrichts eine zentrale Dimension dar, in der die wahrgenommene Unterrichtsgestaltung direkt auf die Motivation, das Interesse und die fachlichen Leistungen der Schüler wirksam ist. Generell werden mit dem Konstrukt „Strukturierter Unterricht“ Aspekte des Umgangs der Lehrkraft mit dem Lehrstoff für die Schüler im Unterricht erfasst. Weitere Bedeutung kommt Strukturierung der Hausaufgaben und der Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden zu (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S. 128f und STEINERT et al. 2003). Innerhalb des Konstrukts liegen neben Skalen vor allem Einzelitems aus den Lehrer- und Schülerbefragungen zu einzelnen Unterrichtsmethoden vor, die ein Hauptbestandteil der bisherigen Rückmeldung der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen sind. Die Items wurden im Skalenhandbuch dokumentiert, bleiben aber in der vorliegende Arbeit außen vor, da primär die Rückmeldung auf der Basis von Skalen angestrebt wird. Entsprechende Skalen sind der Dokumentation im Skalenhandbuch zu entnehmen (STEINERT et al. 2003, S. 55 bzw. S. 59).

Lehrerbefragung					
Konstrukt: Strukturierter Unterricht					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Hausaufgaben mit explorativem Charakter <i>z.B.: Dabei handelt es sich meist um individuell oder Präsentationen vorzubereiten.</i>	5	2.120	0,40	0,17	0,75
Hausaufgaben mit Übungscharakter <i>z.B.: Dabei handelt es sich meist um Aufgaben aus dem Lehrbuch.</i>	4	2.119	0,59	0,19	0,68

Schülerbefragung					
Konstrukt: Strukturierter Unterricht					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern <i>z.B.: Kontrollieren sie die Hausaufgaben daraufhin, ob sie sachlich richtig gemacht sind (z.B. keine Fehler enthalten)?</i>	3	2.415	0,25	0,30	0,85

Individuelle Förderung zielt auf Orientierungen der Lehrkräfte gegenüber einzelnen Schülern und ihrer Aufmerksamkeit gegenüber potenziell gefährdeten bzw. begabten Schülern in den Klassen ab. Aspekte der individuellen Leistungsförderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern und der Beurteilung einzelner Schüler zählen ebenfalls zum Konstrukt der individuellen Förderung (vgl. SCHEERENS/BOSKER 1997, S. 132ff, STEINERT et al. 2003). Die Bewertung von Schülern kann sich auf verschiedene Vergleichsmaßstäbe stützen, die im Konstrukt Bezugsnormorientierung verankert sind (vgl. RHEINBERG 1980, RHEINBERG/KLUG 1993). Mögliche Vergleichsmaßstäbe beziehen sich auf den Vergleich der Leistung eines Schülers mit seinen früheren Leistungen (individuelle Bezugsnorm) oder dem Leistungsstand der Klasse (soziale Bezugsnorm). Die individuelle Bezugsnorm zeigt auch schwächeren Schülern Lernerfolge, während die soziale Bezugsnorm eher die Leistungskonkurrenz unter den Schülern verstärkt. Vergleiche zu kriterialen Normen sind für die Sicherung von Leistungsstandards geeignet. Die Reliabilität der in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen vorliegenden Skalen sind unbefriedigend, so dass sie hier nicht weiter verfolgt werden (vgl. Skalenhandbuch STEINERT et al. 2003, S. 68/69).

Selbstständiges Lernen zielt auf den Erwerb selbstregulierter Lernens bzw. Lernstrategien ab. Dies impliziert das selbstständige Setzen von Lernzielen, die Auswahl von Lernressourcen und die selbstständige Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses durch die Schüler. Selbstreguliertes Lernen basiert auf einem flexiblen Repertoire von Strategien, die Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung unter der Eigenregie der Schüler ermöglichen. Dazu zählt auch eine realistische Zielsetzung und gegebenenfalls die Korrektur der angewendeten Lernstrategie (vgl. ARTELT/DEMMRICH/BAUMERT 2001). Die Skalen in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen zeigen unbefriedigende Reliabilitäten (vgl. Skalenhandbuch, STEINERT et al. 2003, S. 71/72).

Das Konstrukt „*Überfachliche Kompetenzen*“ umfasst neben der Selbstregulation alle affektiven, motivationalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. In den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurde der Erwerb von Lerntechniken der Textproduktion, des Lesens und der Recherche erfasst. Durch den

Erwerb von Textproduktionstechniken lernen Schülerinnen und Schüler innerhalb von Texten sachangemessene Strukturierungen vorzunehmen und adressaten- und situationsorientiert zu schreiben. Lesetechniken dienen den Schülern als Hilfsmittel beim Umgang mit Texten. Das Erlernen von Lesetechniken ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Aufbau eines detaillierten und komplexen Leseverständnisses. Durch Recherchetechniken und Informationsretrieval lernen Schülerinnen und Schüler gezielt Informationen und Quellen zu erschließen, die in der Schule oder im Alltag zum Einsatz kommen können (vgl. Skalenhandbuch STEINERT et al. 2003, S. 127/128/129).

Schülerbefragung					
Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen					
Skala	Items	N	Mean	SD	α
Textproduktionstechniken <i>z.B.: In der Schule habe ich gelernt Gliederungen zu erstellen.</i>	7	2.426	0,48	0,21	0,77
Lesetechniken <i>z.B.: In der Schule habe ich gelernt Texte nachzuerzählen.</i>	4	2.435	0,72	0,19	0,74
Recherchetechniken / Informationsretrieval <i>z.B.: In der Schule habe ich gelernt Fachzeitschriften zu nutzen..</i>	8	2.429	0,42	0,19	0,77

In der vorgelegten Übersicht konnten nicht alle Faktoren und Aspekte aufgelistet werden, die in der Schuleffektivitätsforschung zu finden sind. In der Zusammenstellung von Scheerens und Bosker werden dreizehn Konstrukte und deren Indikatoren auf 35 Seiten in überwiegend tabellarischer Form beschrieben. Eine komplette Auflistung erscheint aufgrund dieses Ausmaßes wenig sinnvoll. Mit der Darstellung sollte vielmehr ein Einblick in Konstrukte, Merkmale und Struktur der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen gegeben werden.

3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage der Pädagogischen EntwicklungBilanzen

Die vorliegende Arbeit basiert auf den Daten der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen hessischer Schulen der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, kooperierende Gesamtschulen, Gymnasien). Grund-, Sonder- und Berufsschulen wurden deshalb von der Analyse nach Schulformen ausgeschlossen. Eine Sonderstellung nehmen verbundene Grund-, Haupt- und Realschulen ein, die in die Analyse für die Sekundarstufe I mit einbezogen wurden, um auf eine breitere Datenbasis zurückgreifen zu können. In die Analyse sind die Daten aus der Lehrer- und der Schülerbefragung eingeflossen. Elternbefragungen wurden nicht berücksichtigt, weil sich die Elternfragebögen nur an die Elternvertreter richten und für die zweite Erhebungswelle der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen überarbeitet werden. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben Fragen zur Belastung der Lehrkräfte, die keinen direkten Bezug zu Fragen der Schulqualität haben. Im Fokus stehen Input- und Prozessmerkmale der Schul- bzw. Lernkultur, die in Teilen aus Lehrer- und Schülerperspektive erhoben worden sind.

Innerhalb der Lehrerbefragung sind die Daten zu Fragen von Schule und Unterricht aus der ArbeitsPlatzUntersuchung und den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen zusammengespielt worden, um die Stichprobe zu vergrößern. Dieser Zusammenschluss ist durch Überschneidungen der ArbeitsPlatzUntersuchung und den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen unproblematisch. Der Datensatz, der Grundlage für die vorliegende Arbeit ist, umfasst Lehredaten aus 150 Schulen und Schülerdaten aus 29 Schulen. In den 150 Schulen, an denen eine Lehrerbefragung durchgeführt wurde, haben sich insgesamt 6.996 Lehrkräfte beteiligt. An 29 Schulen sind 4.487 Schülerinnen und Schüler der siebten und neunten sowie vereinzelt der achten Klasse befragt worden. Die resultierende Datenstruktur der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen für die Sekundäranalyse und die Rückmeldung ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Datenstruktur der Sekundäranalyse und Rückmeldung

	Lehrerbefragung		Schülerbefragung	
	Schulen	Lehrer	Schulen	Schüler
Gymnasien	40	2.286	10	1.428
Nicht-Gymnasien	110	4.710	19	2.848
Insgesamt	150	6.996	29	4.276

Die vorliegenden Antwortformate sind in den Wertebereich zwischen 0 und 1 transformiert worden, weil im Lehrerfragebogen unterschiedliche Antwortformate (drei-, vier- oder fünfstufig) gewählt wurden. Nach der Revision werden sie auf ein durchgängig vierstufiges Antwortformat gebracht. Durch die Transformation der Originalwerte wird die Vergleichbarkeit der Antwortwerte hergestellt. Auch die Daten des Schülerfragebogens sind in den Wertebereich zwischen 0 und 1 transformiert worden, um die Vergleichbarkeit zu den Lehrerantworten in der tabellarischen und graphischen Darstellung zu gewährleisten. Von besonderem Interesse für die Ausarbeitung der Rückmeldung sind Erhebungen an Schulen, in denen Lehrer und Schüler befragt worden sind ($N = 29$).

3.2 Konstruktorientierte Modellierung der Schulqualitätsmerkmale für die Schulevaluation und Schulrückmeldung

Die in Kapitel 1.3.3 dargelegten Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind für die Rückmeldung an die einzelnen Schulen in Anlehnung an das Modell von Ditton (2000) nach schulischen Ausgangsbedingungen sowie schulischen und unterrichtlichen Prozessmerkmalen aufbereitet worden und in Abbildung 11 modelliert worden.

Von der Modellierung sind die Soll-Skalen ausgeschlossen worden. Diese sollen die Diskrepanzen zwischen den Wünschen bzw. Idealen (so sollte es sein) und der tatsächlichen Situation (so ist es) verdeutlichen. Forschungsergebnisse zur Feedbackintervention zeigen, dass eine große Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Werten unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können. Eine mögliche Option ist die eigentlich erwünschte Veränderung des Verhaltens. Es ist jedoch auch möglich, dass die Idealvorstellung geändert oder aufgegeben wird oder die Rückmeldung generell abgelehnt wird (KLUGER/DeNISI 1996). Um der Ablehnung der Rückmeldung und der Aufgabe bzw. Änderung von Idealvorstel-

lungen vorzubeugen sind nur Skalen in die Rückmeldung eingeflossen, die den tatsächlichen (Ist)Zustand beschreiben.

Abbildung 11: Konstruktorientierte Modellierung der Schulqualitätsmerkmale in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen für die Rückmeldung an die Schulen

Input	Prozess	
	Qualität der Schule	Lehr – Lernkultur (Unterricht)
Schulische Ausgangsbedingungen	Qualität der Schule	Lehr – Lernkultur (Unterricht)
Kollegium	Pädagogische Führung	Nutzung von Lerngelegenheiten
Geschlecht*	Pädagogische Führung	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie
Alter*		
Schulischer Rahmen	Schulbezogene Kooperation im Kollegium	Umgang mit Hausaufgaben
Ausstattung der Schule*	Kommunikation im Kollegium	Hausaufgaben mit Übungscharakter
Ruf der Schule*	Kohäsion im Kollegium	Hausaufgaben mit explorativem Charakter
	Programmatische Kooperation	
Schülerschaft und ihr sozialer Hintergrund	Unterrichtsbezogene Kooperation	Sozialbeziehungen und sozio – emotionale Haltungen
Geschlecht*	Unterrichtskooperation	Vandalismus
Klassenstufe*	Curriculare Absprachen	Absentismus*
Repetenten*	Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	Aggressionen unter den Schülern
Migrationshintergrund*		Soziale Integration der Schüler
Bildungsstand der Eltern*	Kooperation zu Disziplinproblemen	Schülerorientierung der Lehrkräfte
Kulturelles Kapital*		Lernfreude
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	Kooperation bei der Benotung	
	Elternarbeit	Erwerb von Lerntechniken
	Elternbeteiligung in der Schule	Textproduktionstechniken
	Einbeziehung der Eltern in die Schule	Lesetechniken
		Recherchetechniken

* Einzelitems

In diesem Modell wird zwischen Merkmalen der Input- und Prozessebene unterschieden. Merkmale des Outputs wie Leistungsdaten der Schüler werden in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen nicht erfasst. Die angestrebte Rückmeldung orientiert sich daher an Merkmalen der Prozessebene, auf der zwischen Merkmalen der Qualität von Schule und der Lehr–Lernkultur unterschieden wird. Zu den Merkmalen der Qualität von Schule sind

ausschließlich Lehrkräfte befragt worden, während Merkmale der Lehr-Lernkultur überwiegend aus Schülersicht und zu Teilen auch aus Lehrer- und Schülersicht erhoben worden sind. Nur die Art der Hausaufgabenstellung basiert auf den Antworten der Lehrerinnen und Lehrer. Auf der Inputebene werden schulische Ausgangsbedingungen durch die Angaben der Lehrkräfte und der Schüler beschrieben. Zum schulischen Rahmen und zu Merkmalen des Kollegiums sind Lehrkräfte befragt worden, während die Hintergrundmerkmale der Schülerschaft auf den Angaben der Schülerinnen und Schüler beruhen. Das dargelegte Modell stellt die theoretische Ausgangsbasis für die Rückmeldung an die Schulen dar. Anhand dieser Struktur werden die Konstrukte und Merkmale graphisch aufbereitet und an die Schulen zurückgemeldet.

3.3 Methodisches Vorgehen: Sekundäranalyse von Schulunterschieden und Zusammenhängen zwischen den Schulqualitätsmerkmalen

In der Sekundäranalyse der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen werden die einzelnen Skalen zur Schulqualität mit einer univariaten Varianzanalyse (ANOVA) auf die Bedeutsamkeit von Differenzen der Skalenmittelwerte zwischen den Schulen der gleichen Schulform und Unterschiede zwischen den Schulformen geprüft. Jede Schulqualitätsskala ist dabei als abhängige Variable und die Schulen bzw. die Schulformen jeweils als die unabhängige Variable behandelt worden.

Die zu überprüfende (Null)Hypothese besagt, dass die Mittelwerte der abhängigen Variablen gleich sind. Ist dies nicht der Fall, kann die Nullhypothese verworfen werden und signifikante Unterschiede zwischen den Schulen und Schulformen angenommen werden. Dabei wird ein Signifikanzniveau von 0,05 gewählt. Ein Ergebnis ist dann als signifikant einzustufen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit eines Stichprobenergebnisses kleiner als 5 Prozent ist. Mit der Varianzanalyse (ANOVA) können *mehrere* Gruppen gegenüber einer Konstanten auf einmal getestet werden. Mit dem T-Test ist nur der Vergleich von Mittelwerten zwischen *zwei* Gruppen und einer angegebenen Konstante möglich. Neben der Signifikanz ist auch die Effektstärke η^2 als Maß für die praktische

Relevanz der Unterschiede ermittelt worden. Als Maß wird das Eta^2 gewählt (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 607ff).

Um die Zusammenhänge zwischen den Schulqualitätsmerkmalen zu beschreiben, sind partielle Korrelationskoeffizienten berechnet worden. Mit der Analyse der partiellen Korrelationen soll die Bedeutsamkeit der Schulqualitätsmerkmale für die Rückmeldung fundiert werden. Mit der partiellen Korrelationsanalyse können Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen unter der Kontrolle einer dritten Variablen erbracht werden. Konkret werden die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität geprüft und über die Einbeziehung der Schulform als dritte Variable bereinigt (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 511ff). Die Ergebnisse der Analyse werden im anschließenden Kapitel dargestellt.

4. Ergebnisse der Sekundäranalyse und ihre Rückmeldung

Im Ergebnisteil werden Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den Schulqualitätsmerkmalen dargestellt. Den Abschluss der Betrachtung bildet die Ausarbeitung einer schulspezifischen Rückmeldung für eine ausgewählte Schule.

4.1 Schulunterschiede in den Merkmalen der Schulqualität aus Lehrer- und Schülersicht

Um die Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden zwischen den erhobenen schulischen Qualitätsmerkmalen zu prüfen, sind mehrere Varianzanalysen durchgeführt worden. Schulische Ausgangsbedingungen, Merkmale der Qualität von Schule sowie Merkmale der Lehr-Lernkultur sind auf signifikante Unterschiede geprüft worden, um Auskunft über deren statistische und praktische Bedeutsamkeit zu erhalten. Mit η^2 wird die Effektstärke berechnet. Nach Bortz und Döring (2002, S. 604) kann zwischen kleinen ($\eta^2 > 0,10$), mittleren ($\eta^2 > 0,25$) und großen ($\eta^2 > 0,40$) Effektstärken unterschieden werden. Analysiert werden die Unterschiede von Schulqualitätsmerkmalen zwischen den Schulformen und zwischen den Schulen derselben Schulform. Da in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen die einzelnen Schulformen gruppiert erfasst worden sind, werden die Schulunterschiede in der Schulqualität zwischen Gymnasien und Nicht-Gymnasien geprüft (die Haupt-, Realschulen sind in einer Kategorie zusammengefasst). Die Datensätze der Lehrer- und Schülerbefragung sind aggregiert worden, um die Unterschiede in der Schulqualität auf Schulebene zwischen den Gymnasien und Nicht-Gymnasien zu vergleichen. Der Vergleich der Schulqualitätsmerkmale zwischen Schulen derselben Schulform basiert auf den jeweiligen Individualdatensätzen, um die Varianzen in den Wahrnehmungen zwischen den Individuen (Lehrer bzw. Schüler) und zwischen den Gruppen (d.h. Kollegien bzw. Schülerschaften) einer Schule zu untersuchen.

Tabelle 2: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Lehrkräfte auf Schulebene nach Schulformen

Lehrerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta ²
Schulische Ausgangsbedingungen						
Kollegium						
Geschlecht*	Gymnasien	40	0,56	0,12	0,000	0,21
	Nicht-Gymnasien	110	0,41	0,13		
Alter	Gymnasien	40	0,66	0,13	n.s.	0,01
	Nicht-Gymnasien	110	0,68	0,10		
Schulische Rahmenbedingungen						
Ausstattung der Schule*	Gymnasien	40	0,40	0,13	n.s.	0,00
	Nicht-Gymnasien	110	0,40	0,13		
Ruf der Schule*	Gymnasien	40	0,60	0,15	0,000	0,09
	Nicht-Gymnasien	110	0,48	0,17		
Qualität von Schule						
Pädagogische Führung						
Pädagogische Führung	Gymnasien	40	0,56	0,10	n.s.	0,00
	Nicht-Gymnasien	110	0,58	0,12		
Schulbezogene Kooperation						
Kommunikation im Kollegium	Gymnasien	40	0,62	0,09	n.s.	0,01
	Nicht-Gymnasien	110	0,65	0,10		
Kohäsion im Kollegium	Gymnasien	40	0,39	0,06	0,001	0,07
	Nicht-Gymnasien	110	0,43	0,08		
Programmatische Kooperation	Gymnasien	40	0,40	0,10	0,004	0,06
	Nicht-Gymnasien	110	0,46	0,11		
Unterrichtsbezogene Kooperation						
Unterrichtskooperation	Gymnasien	40	0,31	0,06	0,004	0,05
	Nicht-Gymnasien	110	0,35	0,08		
Curriculare Absprachen	Gymnasien	40	0,30	0,07	0,000	0,13
	Nicht-Gymnasien	110	0,38	0,10		
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	Gymnasien	40	0,40	0,05	0,000	0,21
	Nicht-Gymnasien	110	0,48	0,08		
Kooperation zu Disziplinproblemen	Gymnasien	40	0,48	0,08	0,000	0,44
	Nicht-Gymnasien	110	0,62	0,07		
Kooperation bei der Benotung	Gymnasien	40	0,37	0,06	0,000	0,29
	Nicht-Gymnasien	110	0,45	0,05		
Elternarbeit						
Elternbeteiligung in der Schule	Gymnasien	40	0,58	0,08	0,001	0,08
	Nicht-Gymnasien	110	0,51	0,12		
Einbeziehung der Eltern in die Schule	Gymnasien	40	0,70	0,04	0,000	0,37
	Nicht-Gymnasien	110	0,76	0,03		
Lehr - Lernkultur						
Nutzung von Lerngelegenheiten						
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	Gymnasien	12	0,26	0,05	n.s.	0,03
	Nicht-Gymnasien	31	0,23	0,09		
Umgang mit Hausaufgaben						
Hausaufgaben mit Übungscharakter	Gymnasien	40	0,62	0,03	n.s.	0,03
	Nicht-Gymnasien	110	0,59	0,08		
Hausaufgaben mit explorativem Charakter	Gymnasien	40	0,45	0,03	n.s.	0,02
	Nicht-Gymnasien	110	0,44	0,04		
Sozialbeziehungen						
Sachbeschädigung / Vandalismus	Gymnasien	40	0,36	0,08	0,000	0,21
	Nicht-Gymnasien	110	0,48	0,10		
Absentismus*	Gymnasien	40	0,42	0,08	0,000	0,09
	Nicht-Gymnasien	110	0,49	0,10		
Aggressionen unter den Schülern	Gymnasien	40	0,33	0,08	0,000	0,49
	Nicht-Gymnasien	110	0,48	0,06		

* Einzelitem

Auf Schulebene zeigen sich bei fast allen Schulqualitätsmerkmalen signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen. Bei den *schulischen Ausgangsbedingungen* zeigt sich ein kleiner Unterschied im Ruf der Schule. Die Lehrerkollegien in Gymnasien (Mittelwert = 0,60) sind mit dem Ruf ihrer Schule zufriedener als die Lehrkräfte der Nicht-Gymnasien (Mittelwert = 0,48). An Gymnasien unterrichten mehr Männer als Frauen im Vergleich zu Schulen der übrigen Schulformen.

Die Unterschiede der Merkmale zur *Qualität von Schule* sind zwischen den Schulformen meist signifikant. Bei der pädagogischen Führung und im Kommunikationsverhalten sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen festzustellen. Dagegen zeigen sich bei der Lehrerk Kooperation, insbesondere bei der unterrichtsbezogenen Kooperation, Unterschiede zwischen den Schulformen mit kleinen bis mittleren Effektstärken. Das Kooperationsniveau ist in Schulen des nicht-gymnasialen Typs generell höher als in den Gymnasien. Bei der Kooperation zu Disziplinproblemen ($\text{Eta}^2 = 0,44$) zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Gymnasien und Nicht-Gymnasien, der vermutlich auf die Wahrnehmung von Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern zurückzuführen ist. Diese ist bei Gymnasien (Mittelwert = 0,33) weniger ausgeprägt als in Schulen der übrigen Schulformen (Mittelwert = 0,48). Auch im Bereich der Elternarbeit zeigt sich in den Gymnasien ein höheres Niveau, während die Einbeziehung der Eltern in Schulen des nicht-gymnasialen Typs niedriger ist.

Bei den Merkmalen der *Lehr-Lernkultur* zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Nutzung von Lerngelegenheiten (Computernutzung) und im Umgang mit Hausaufgaben zwischen den Schulformen. Schulen gymnasialen und nicht-gymnasialen Typs sind sich in diesen Merkmalen recht ähnlich. Dagegen weisen die wahrgenommenen Sozialbeziehungen zwischen den Schulformen teils erhebliche Unterschiede auf. Vandalismus ($\text{Eta}^2 = 0,21$), Absentismus ($\text{Eta}^2 = 0,09$) und Aggressionen unter den Schülern ($\text{Eta}^2 = 0,49$) sind aus Lehrersicht an Schulen nicht-gymnasialen Typs deutlich stärker ausgeprägt als an Gymnasien.

Neben dem Vergleich der Schulqualitätsmerkmale zwischen den Schulformen auf Schulebene sind auch Unterschiede auf der Individualebene zwischen den Schulformen geprüft worden. Auch dort zeigen sich größtenteils signifikante Unterschiede, jedoch liegen die Effektstärken durchgängig unter 0,06. Nur in den Sozialbeziehungen sind Effektstärken über 0,06 nachzuweisen. Der größte Effekt zeigt sich wie auf Schulebene in der Wahrnehmung von Aggressionen unter den Schülern ($\text{Eta}^2 = 0,18$) und von Vandalismus ($\text{Eta}^2 = 0,09$). Damit erweisen sich Unterschiede auf der Schulebene zwischen Gymnasien und Nicht-Gymnasien generell als bedeutsamer als auf der Individualebene. Auf die Dokumentation der Ergebnisse der Individualebene wird hier verzichtet.

Tabelle 3: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zwischen den einzelnen Gymnasien

Lehrerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta^2
Schulische Ausgangsbedingungen						
Kollegium						
Geschlecht*	Gymnasien	2.191	0,55	0,50	0,000	0,06
Alter*	Gymnasien	2.191	0,67	0,47	0,000	0,04
Schulische Rahmenbedingungen						
Ausstattung der Schule*	Gymnasien	2.262	0,40	0,28	0,000	0,20
Ruf der Schule*	Gymnasien	2.227	0,61	0,26	0,000	0,34
Qualität von Schule						
Pädagogische Führung						
Pädagogische Führung	Gymnasien	2.260	0,56	0,22	0,000	0,24
Schulbezogene Kooperation						
Kommunikation im Kollegium	Gymnasien	2.274	0,63	0,21	0,000	0,20
Kohäsion im Kollegium	Gymnasien	2.265	0,38	0,14	0,000	0,18
Programmatische Kooperation	Gymnasien	2.271	0,39	0,17	0,000	0,30
Unterrichtsbezogene Kooperation						
Unterrichtskooperation	Gymnasien	2.266	0,31	0,15	0,000	0,13
Curriculare Absprachen	Gymnasien	2.246	0,30	0,22	0,000	0,09
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	Gymnasien	2.226	0,40	0,20	0,000	0,06
Kooperation zu Disziplinproblemen	Gymnasien	2.240	0,48	0,24	0,000	0,09
Kooperation bei der Benotung	Gymnasien	2.248	0,37	0,21	0,000	0,05
Elternarbeit						
Elternbeteiligung in der Schule	Gymnasien	2.225	0,60	0,18	0,000	0,17
Einbeziehung der Eltern in die Schule	Gymnasien	2.240	0,70	0,13	0,000	0,08
Lehr - Lernkultur						
Nutzung von Lerngelegenheiten						
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	Gymnasien	704	0,26	0,16	0,000	0,09
Umgang mit Hausaufgaben						
Hausaufgaben mit Übungscharakter	Gymnasien	700	0,63	0,17	n.s.	0,02
Hausaufgaben mit explorativem Charakter	Gymnasien	700	0,45	0,17	0,014	0,03
Sozialbeziehungen						
Sachbeschädigung / Vandalismus	Gymnasien	2.257	0,37	0,16	0,000	0,23
Absentismus*	Gymnasien	2.214	0,42	0,17	0,000	0,14
Aggressionen unter den Schülern	Gymnasien	2.217	0,34	0,13	0,000	0,32

* Einzelitem

Bei allen Schulqualitätsmerkmalen bestehen fast durchgehend signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Gymnasien. Bei den *schulischen Ausgangsbedingungen* sind Unterschiede in der Zufriedenheit der Kollegien mit der Ausstattung ($\text{Eta}^2 = 0,20$) und dem Ruf ihrer Schule ($\text{Eta}^2 = 0,30$) bedeutsam. Zwischen der Alters- und Geschlechterzusammenstellung in den einzelnen Kollegien zeigen sich nur sehr kleine Unterschiede.

Bei den Prozessmerkmalen der *Qualität von Schule* können durchweg signifikante Unterschiede zwischen den Kollegien nachgewiesen werden. Bei der pädagogischen Führung und schulbezogenen Kooperation sind die Unterschiede mit überwiegend mittleren Effektstärken bedeutsamer als in der unterrichtsbezogenen Kooperation mit überwiegend kleinen Effektstärken. Innerhalb der schulbezogenen Kooperation zeigen sich Schulunterschiede bei der Kommunikation im Kollegium, der Kohäsion im Kollegium und der programmatischen Kooperation ($\text{Eta}^2 > 0,17$). Sehr kleine Unterschiede ergeben sich in der unterrichtsbezogenen Kooperation für den unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch ($\text{Eta}^2 = 0,06$) und bei der Kooperation in Benotungsfragen ($\text{Eta}^2 = 0,06$). Auch bei der Elternarbeit sind Unterschiede eher klein, aber dennoch bedeutsam. Dabei unterscheiden sich die Kollegien der einzelnen Gymnasien stärker in der Wahrnehmung der Elternbeteiligung als in der Wahrnehmung der Einbeziehung der Eltern in die Schule.

Bei der *Lern-Lehrkultur* zeigen sich Unterschiede zwischen den Kollegien in der Nutzung von Lerngelegenheiten und in den Sozialbeziehungen. Der Umgang mit Hausaufgaben unterscheidet sich dagegen in allen Gymnasien nur geringfügig oder ist nicht signifikant. Bei den sozialen Beziehungen weisen die Kollegien besonders in der Wahrnehmung von Vandalismus ($\text{Eta}^2 = 0,23$) und Aggressionen unter den Schülern ($\text{Eta}^2 = 0,32$) Unterschiede auf. Beim Absentismus ($\text{Eta}^2 = 0,14$) zeigt sich ein etwas kleinerer Unterschied zwischen den einzelnen Gymnasien.

Tabelle 4: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zwischen den einzelnen Nicht-Gymnasien

Lehrerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta ²
Schulische Ausgangsbedingungen						
Kollegium						
Geschlecht*	Nicht-Gymnasien	4.525	0,43	0,50	0,000	0,06
Alter*	Nicht-Gymnasien	4.532	0,69	0,46	0,000	0,06
Schulische Rahmenbedingungen						
Ausstattung der Schule*	Nicht-Gymnasien	4.673	0,40	0,28	0,000	0,23
Ruf der Schule*	Nicht-Gymnasien	4.590	0,48	0,28	0,000	0,38
Qualität von Schule						
Pädagogische Führung						
Pädagogische Führung	Nicht-Gymnasien	4.680	0,57	0,23	0,000	0,29
Schulbezogene Kooperation						
Kommunikation im Kollegium	Nicht-Gymnasien	4.690	0,65	0,21	0,000	0,21
Kohäsion im Kollegium	Nicht-Gymnasien	4.684	0,43	0,15	0,000	0,28
Programmatische Kooperation	Nicht-Gymnasien	4.689	0,46	0,18	0,000	0,34
Unterrichtbezogene Kooperation						
Unterrichtskooperation	Nicht-Gymnasien	4.670	0,35	0,16	0,000	0,24
Curriculare Absprachen	Nicht-Gymnasien	4.639	0,38	0,23	0,000	0,15
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	Nicht-Gymnasien	4.607	0,48	0,22	0,000	0,11
Kooperation zu Disziplinproblemen	Nicht-Gymnasien	4.654	0,61	0,24	0,000	0,08
Kooperation bei der Benotung	Nicht-Gymnasien	4.647	0,45	0,21	0,000	0,08
Elternarbeit						
Elternbeteiligung in der Schule	Nicht-Gymnasien	4.640	0,51	0,22	0,000	0,27
Einbeziehung der Eltern in die Schule	Nicht-Gymnasien	4.673	0,76	0,13	0,000	0,07
Lehr - Lernkultur						
Nutzung von Lerngelegenheiten						
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	Nicht-Gymnasien	1.270	0,24	0,19	0,000	0,15
Umgang mit Hausaufgaben						
Hausaufgaben mit Übungscharakter	Nicht-Gymnasien	1.263	0,60	0,18	0,000	0,11
Hausaufgaben mit explorativem Charakter	Nicht-Gymnasien	1.263	0,44	0,17	0,000	0,05
Sozialbeziehungen						
Sachbeschädigung / Vandalismus	Nicht-Gymnasien	4.676	0,49	0,19	0,00	0,29
Absentismus*	Nicht-Gymnasien	4.604	0,50	0,22	0,00	0,22
Aggressionen unter den Schülern	Nicht-Gymnasien	4.641	0,49	0,14	0,00	0,19

* Einzelitem

Zwischen den Schulen bzw. Kollegien des nicht-gymnasialen Typs zeigen sich ähnliche Unterschiede wie bei den Gymnasien. Generell ist das Niveau der Unterschiede in der Wahrnehmung der schulischen Qualitätsmerkmale bei Kollegien von Nicht-Gymnasien etwas höher. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Unterschiede auch auf Divergenzen zwischen den Schulen des zusammengefassten Typs Nicht-Gymnasium zurückzuführen sind, der hier angesichts der geringen Fallzahl nicht weiter differenziert werden konnte.

Bei den *schulischen Ausgangsbedingungen* weisen die Unterschiede in der Wahrnehmung der Ausstattung und des Rufs der Schule mittlere Effektstärken

auf. Geschlecht und Alter variieren zwischen den Kollegien des nicht-gymnasialen Typs ($\text{Eta}^2 < 0,07$) kaum.

Die Merkmale der *Qualität von Schule* zeigen alle kleine bis mittlere Unterschiede auf. Wie bei den Kollegien der Gymnasien sind die Unterschiede bei den Merkmalen der pädagogischen Führung und schulbezogenen Kooperation größer als bei der unterrichtsbezogenen Kooperation. Auch im Bezug auf die Elternarbeit erreichen die Unterschiede der Elternbeteiligung ($\text{Eta}^2 = 0,27$) und der Einbeziehung der Eltern in die Schule ($\text{Eta}^2 = 0,07$) ein ähnliches Niveau wie bei den Gymnasien. In Kollegien nicht gymnasialen Typs wird bei der Einbeziehung der Eltern (Mittelwert = 0,76) ein höheres Niveau wahrgenommen als bei der Beteiligung der Eltern in der Schule (Mittelwert = 0,51).

Die Unterschiede bei den einzelnen Merkmalen der *Lehr-Lernkultur* zwischen nicht-gymnasialen Kollegien sind größer als bei Gymnasien. Besonders die Nutzung von Computern ($\text{Eta}^2 = 0,15$) und der Umgang mit explorativen Hausaufgaben ($\text{Eta}^2 = 0,11$) weist etwas größere Unterschiede auf. Wie bei den Kollegien der Gymnasien sind die Unterschiede in der Wahrnehmung problematischer Sozialbeziehungen bei den Nicht-Gymnasien mit fast mittleren Effektstärken ($\text{Eta}^2 > 0,19$) relativ groß.

Generell lässt sich festhalten, dass die Unterschiede in der Schulqualität zwischen Schulen derselben Schulform höher sind als die entsprechenden Unterschiede zwischen den Schulformen. Bei den schulischen Ausgangsbedingungen zeigt sich dieser Trend in der Ausprägung der schulischen Rahmenbedingungen. Unterschiede bei der Ausstattung sind im Vergleich der Schulen derselben Schulform bedeutsam. Auch Unterschiede in der pädagogische Führung und der Kommunikation im Kollegium sind zwischen den Schulen derselben Schulform signifikant. Dies trifft auch auf Unterschiede bei der Computernutzung und beim Umgang mit Hausaufgaben zu. Auch die Unterschiede in der programmatischen Kooperation beim Vergleich von Schulen derselben Schulform ($\text{Eta}^2 = 0,30$ in Gymnasien, bzw. $\text{Eta}^2 = 0,34$ in Nicht-Gymnasien) sind gegenüber dem Vergleich der Schulformen ($\text{Eta}^2 = 0,06$) größer. Bei der unterrichtsbezogenen Kooperation

sind die Unterschiede auf Schulebene zwischen den Schulformen zwischen den Schulen derselben Schulform ähnlich ausgeprägt. Nur bei Kooperation zu Disziplinproblemen und bei der Kooperation auf bei der Benotung sind die Unterschiede zwischen den Schulformen etwas größer als zwischen den Schulen. Diesen Merkmalen kommt beim Vergleich von Schulen derselben Schulform eine geringere Bedeutung zu. Ähnlich verhält es sich bei den Sozialbeziehungen, bei denen sich ähnlich große Unterschiede zwischen den Schulformen und zwischen Schulen derselben Schulform zeigen. Aus den Ergebnissen der Analyse kann geschlossen werden, dass Unterschiede in den Schulpraktiken zwischen den einzelnen Schulen bedeutsamer sind als zwischen den Schulformen. Damit erweist sich die Evaluation schulspezifischer Praktiken und Handlungsabläufe in den einzelnen Schulen und deren Rückmeldung an die jeweiligen Schulen als sinnvoll, weil Unterschiede in den Praktiken und Handlungsabläufen zwischen den Schulen bestehen und durch eine Rückmeldung für die Schulen einsehbar gemacht werden können.

Tabelle 5: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler nach Schulformen

Schülerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta ²
Schulische Ausgangsbedingungen						
Schülerschaft und ihr sozialer Hintergrund						
Geschlecht*	Gymnasien	10	0,51	0,06	n.s.	0,12
	Nicht-Gymnasien	19	0,47	0,05		
Repetenten*	Gymnasien	10	0,11	0,05	0,000	0,43
	Nicht-Gymnasien	19	0,28	0,12		
Migrationshintergrund*	Gymnasien	10	0,82	0,16	n.s.	0,06
	Nicht-Gymnasien	19	0,76	0,12		
Bildungsstand der Mutter*	Gymnasien	10	0,76	0,05	0,000	0,41
	Nicht-Gymnasien	19	0,62	0,10		
Bildungsstand des Vaters*	Gymnasien	10	0,79	0,05	0,001	0,33
	Nicht-Gymnasien	19	0,65	0,11		
Kulturelles Kapital*	Gymnasien	10	0,66	0,11	0,000	0,61
	Nicht-Gymnasien	19	0,39	0,10		
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	Gymnasien	10	0,19	0,04	0,000	0,45
	Nicht-Gymnasien	19	0,32	0,08		

*Einzelitem

Fortsetzung Tabelle 5: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler nach Schulformen

Schülerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta ²
Lehr - Lernkultur						
Nutzung von Lerngelegenheiten						
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	Gymnasien	10	0,23	0,05	0,001	0,36
	Nicht-Gymnasien	19	0,37	0,11		
Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen						
Vandalismus	Gymnasien	10	0,47	0,08	0,008	0,24
	Nicht-Gymnasien	19	0,56	0,09		
Absentismus*	Gymnasien	10	0,56	0,08	0,019	0,19
	Nicht-Gymnasien	19	0,66	0,11		
Aggressionen unter den Schülern	Gymnasien	10	0,44	0,07	0,006	0,25
	Nicht-Gymnasien	19	0,52	0,06		
Soziale Integration	Gymnasien	10	0,65	0,04	0,000	0,42
	Nicht-Gymnasien	19	0,58	0,04		
Schülerorientierung der Lehrkräfte	Gymnasien	10	0,40	0,07	0,017	0,19
	Nicht-Gymnasien	19	0,46	0,07		
Lernfreude	Gymnasien	10	0,53	0,04	n.s.	0,04
	Nicht-Gymnasien	19	0,55	0,04		
Erwerb von Lerntechniken						
Textproduktionstechniken	Gymnasien	10	0,49	0,04	n.s.	0,01
	Nicht-Gymnasien	19	0,48	0,05		
Lesetechniken	Gymnasien	10	0,73	0,03	n.s.	0,02
	Nicht-Gymnasien	19	0,71	0,04		
Recherchetechniken	Gymnasien	10	0,39	0,04	0,002	0,30
	Nicht-Gymnasien	19	0,46	0,06		

* Einzelitem

Auf der Schulebene erweist sich die Mehrzahl der Unterschiede der Schulqualitätsmerkmale zwischen den Schulformen aus der Sicht der jeweiligen Schülergruppen als signifikant. Bei den *schulischen Ausgangsbedingungen* zeigen sich erwartungsgemäß besonders große Unterschiede im sozialen Hintergrund der Schüler von Gymnasien und Nicht-Gymnasien. Einzig als nicht signifikant erweisen sich Unterschiede in der Geschlechterzusammensetzung und im Migrationshintergrund, der anhand der im Elternhaus benutzten Sprache erfasst worden ist. Der Bildungsstand der Eltern ist bei den gymnasialen Schülerschaften (Mittelwert > 0,75) deutlich stärker ausgeprägt als bei nicht-gymnasialen Schülerschaften (Mittelwert < 0,65). In Fragen des kulturellen Kapitals, das anhand des Bücherbestandes im Elternhaus der Schüler ermittelt wurde, sind die Unterschiede am größten ($Eta^2 = 0,61$). Nur die Repetentenquote (Mittelwert = 0,11 bzw. Mittelwert = 0,28) und der das Niveau der Hausaufgabenkontrolle (Mittelwert = 0,19 bzw. 0,32) liegt in den Gymnasien niedriger als in Nicht-Gymnasien.

Bei den Merkmalen der *Lehr-Lernkultur* sind mittlere bis große Unterschiede zwischen den Schülergruppen der Schulformen festzustellen. Bei der Computernutzung ($\text{Eta}^2 = 0,36$) zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulformen. Die Nutzung von Computern kommt in Gymnasien (Mittelwert = 0,23) seltener vor als in den übrigen Schulformen (Mittelwert = 0,37). Bei den Sozialbeziehungen zeigen sich Unterschiede mit kleiner bis mittlerer Effektstärke. Generell sind sozialklimatische Merkmale wie Vandalismus, Absentismus und Aggressionen unter den Schülern in Nicht-Gymnasien höher ausgeprägt als in Gymnasien. Der größte Unterschied zwischen den Schulformen zeigt sich in der wahrgenommenen sozialen Integration ($\text{Eta}^2 = 0,42$), die von Gymnasiasten (Mittelwert = 0,65) stärker wahrgenommen wird als von Nicht-Gymnasiasten (Mittelwert = 0,58). Desweiteren zeigen sich signifikante Unterschiede in der Schülerorientierung der Lehrkräfte ($\text{Eta}^2 = 0,19$) und im Erwerb von Recherche-techniken ($\text{Eta}^2 = 0,30$) zwischen den Schulformen. Beide Merkmale sind an Schulen nicht-gymnasialen Typs stärker ausgeprägt als an Gymnasien.

Tabelle 6: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler zwischen den einzelnen Gymnasien

Schülerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta²
Schulische Ausgangsbedingungen						
Schülerschaft und ihr sozialer Hintergrund						
Geschlecht*	Gymnasien	1.422	0,51	0,50	0,021	0,01
Repetenten*	Gymnasien	1.423	0,11	0,31	0,001	0,02
Migrationshintergrund*	Gymnasien	1.424	0,85	0,36	0,000	0,13
Bildungsstand der Mutter*	Gymnasien	1.267	0,77	0,27	0,000	0,02
Bildungsstand des Vaters*	Gymnasien	1.249	0,80	0,27	0,000	0,03
Kulturelles Kapital*	Gymnasien	1.415	0,68	0,47	0,000	0,04
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	Gymnasien	1.422	0,19	0,26	0,000	0,02
Lehr - Lernkultur						
Nutzung von Lerngelegenheiten						
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	Gymnasien	1.412	0,23	0,20	0,000	0,05
Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen						
Vandalismus	Gymnasien	1.427	0,47	0,24	0,000	0,09
Absentismus*	Gymnasien	1.412	0,55	0,28	0,000	0,09
Aggressionen unter den Schülern	Gymnasien	1.425	0,44	0,20	0,000	0,10
Soziale Integration	Gymnasien	1.428	0,65	0,18	0,000	0,04
Schülerorientierung der Lehrkräfte	Gymnasien	1.428	0,40	0,22	0,000	0,07
Lernfreude	Gymnasien	1.428	0,53	0,15	0,000	0,06
Erwerb von Lerntechniken						
Textproduktionstechniken	Gymnasien	1.424	0,49	0,21	0,000	0,03
Lesetechniken	Gymnasien	1.424	0,73	0,19	0,002	0,02
Recherche-techniken	Gymnasien	1.424	0,39	0,19	0,000	0,03

*Einzelitem

Die Unterschiede in der Wahrnehmung der Schulqualität sind zwischen den einzelnen Gymnasien durchgehend signifikant. Bei den *schulischen Ausgangsbedingungen* sind die Unterschiede zwischen den Schulen meist sehr gering ($\text{Eta}^2 < 0,05$). Nur der Migrationshintergrund der einzelnen Schülerschaften weist einen bedeutsamen Unterschied auf ($\text{Eta}^2 = 0,13$). Die Schüler der Gymnasien unterscheiden sich in ihrem sozialen Hintergrund geringfügig und können mit Ausnahme des Migrationshintergrunds als relativ homogen angesehen werden. Dies stimmt mit der sozialen Zusammensetzung der Gymnasien in anderen auch repräsentativen Studien wie z.B. PISA (vgl. Baumert et al. 2001) über ein.

Im Bereich der *Lehr-Lernkultur* zeigen sich auch nur geringe Unterschiede in den Wahrnehmungen zwischen den Gymnasien. Bei der Computernutzung sind die Unterschiede zwar signifikant, aber von geringer praktischer Relevanz ($\text{Eta}^2 < 0,06$). Dagegen zeigen sich bei der Wahrnehmung der Sozialbeziehungen und den sozio-emotionalen Haltungen bedeutsame Unterschiede. Vandalismus, Absentismus und Aggressionen unter den Schülern und Schülerinnen weisen eher kleine Effektstärken auf ($\text{Eta}^2 > 0,08$). Gleiches gilt für die Unterschiede in der Wahrnehmung der Schülerorientierung der Lehrkräfte und bei der Lernfreude ($\text{Eta}^2 > 0,06$). Sehr geringe Unterschiede zeigen sich dagegen in der Wahrnehmung der Verfügung über Lerntechniken. Die Effektstärken der Unterschiede liegen durchgängig bei einem Eta^2 von $< 0,04$.

Tabelle 7: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler zwischen den einzelnen Nicht-Gymnasien

Schülerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta^2
Schulische Ausgangsbedingungen						
Schülerschaft und ihr sozialer Hintergrund						
Geschlecht*	Nicht-Gymnasien	2.809	0,48	0,50	n.s.	0,01
Repetenten*	Nicht-Gymnasien	2.808	0,28	0,45	0,000	0,04
Migrationshintergrund*	Nicht-Gymnasien	2.799	0,73	0,44	0,000	0,06
Bildungsstand der Mutter*	Nicht-Gymnasien	2.194	0,60	0,30	0,000	0,06
Bildungsstand des Vaters*	Nicht-Gymnasien	2.121	0,61	0,30	0,000	0,06
Kulturelles Kapital*	Nicht-Gymnasien	2.804	0,36	0,48	0,000	0,03
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern	Nicht-Gymnasien	2.807	0,31	0,32	0,000	0,03

*Einzelitem

Fortsetzung Tabelle 7: Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler zwischen den einzelnen Nicht-Gymnasien

Schülerbefragung						
Konstrukt/Skala	Schulform	N	Mean	SD	p	Eta ²
Lehr – Lernkultur						
Nutzung von Lerngelegenheiten						
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	Nicht-Gymnasien	2.791	0,35	0,24	0,000	0,09
Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen						
Vandalismus	Nicht-Gymnasien	2.843	0,58	0,27	0,000	0,11
Absentismus*	Nicht-Gymnasien	2.823	0,69	0,29	0,000	0,09
Aggressionen unter den Schülern	Nicht-Gymnasien	2.841	0,53	0,22	0,000	0,06
Soziale Integration	Nicht-Gymnasien	2.846	0,58	0,19	0,000	0,03
Schülerorientierung der Lehrkräfte	Nicht-Gymnasien	2.842	0,46	0,23	0,000	0,04
Lernfreude	Nicht-Gymnasien	2.846	0,56	0,16	0,000	0,06
Erwerb von Lerntechniken						
Textproduktionstechniken	Nicht-Gymnasien	2.826	0,48	0,22	0,000	0,04
Lesetechniken	Nicht-Gymnasien	2.839	0,73	0,20	0,000	0,02
Recherchetechniken	Nicht-Gymnasien	2.830	0,45	0,19	0,000	0,04

* Einzelitem

Bis auf die Angaben zum Geschlechterzusammensetzung sind die Unterschiede in der Wahrnehmung der Schulqualität durch die Schüler zwischen den Nicht-Gymnasien durchgängig signifikant. Die Unterschiede im sozialen Hintergrund sind geringfügig höher als bei Gymnasiasten. Der Migrationshintergrund variiert im Vergleich zu den Schülerschaften der Gymnasien weniger stark. Generell zeigen die Hintergrundmerkmale der Schüler von Nicht-Gymnasien wenige bedeutsame Unterschiede auf.

Bei der *Lehr–Lernkultur* zeigt sich in der Wahrnehmung der Computernutzung ein kleiner, aber bedeutsamer Unterschied ($Eta^2 = 0,09$). Wie bei den Schülerschaften der Gymnasien können Unterschiede mit eher kleinen Effektstärken in der Wahrnehmung von Vandalismus ($Eta^2 = 0,11$), Absentismus ($Eta^2 = 0,09$) und Aggressionen unter den Schülern ($Eta^2 = 0,06$) nachgewiesen werden. Die Unterschiede in der Wahrnehmung bei der sozialen Integration der Schüler und der Schülerorientierung der Lehrkräfte sind sehr klein ($Eta^2 < 0,05$). Dies trifft auch auf die Unterschiede im Erwerb von Lerntechniken zu ($Eta^2 < 0,05$).

Es ist festzuhalten, dass die Unterschiede in der Einschätzung von Schulqualität zwischen den Schulformen deutlich größer sind als die Unterschiede zwischen den Schulen derselben Schulform. Besonders groß sind die Unterschiede in der

Wahrnehmung von Schulqualität auf Schulebene zwischen den Schulformen. Auffällig sind die relativ großen Unterschiede bei der Lehr-Lernkultur zwischen den Schulformen, die auch zwischen den Schulen der gleichen Schulform wiederzufinden sind. Besonders die Computernutzung und die problematischen Sozialbeziehungen zeigen bedeutsame Schulunterschiede auf. Auch bei diesen eher kleinen Schulunterschieden deutet sich an, dass die Verbesserung von Sozialbeziehungen in den Schulen sinnvolle Ausgangspunkte für Schulentwicklungsmaßnahmen sein können.

4.2 Zusammenhänge zwischen den Schulqualitätsmerkmalen

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer partiellen Korrelationsanalyse dargestellt, welche die Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen der Schulqualität unter Kontrolle der Schulform untersucht. Innerhalb der Analyse der Lehrerbefragung sind die Inputmerkmale der Schule (Ruf und Ausstattung der Schule) auf Zusammenhänge mit ausgewählten Prozessvariablen analysiert worden. Bei der Schülerbefragung ist die Hausaufgabenkontrolle der Eltern als Inputmerkmal analysiert worden. Hauptsächlich sind jedoch die Prozessmerkmale der Schulqualität aus der Lehrer- und Schülersicht Gegenstand der Analyse. Nach Bortz und Döring (2002, S. 604) können außerdem die Zusammenhangsgrößen des Korrelationskoeffizienten r wie folgt klassifiziert werden: $r > 0,10$ bedeutet einen schwachen Zusammenhang; $r > 0,30$ bedeutet eine mittlere Zusammenhangsstärke und ein $r > 0,50$ steht für große Zusammenhangsgrößen, weshalb in den folgend dargestellten Ergebnissen nicht alle Variablen des Modells (vgl. Kapitel 2.2, Abbildung 11), sondern nur diejenigen mit starken Effekten berücksichtigt worden sind. Um die Zusammenhänge auf Schulebene zu ermitteln, sind die jeweiligen Datensätze entsprechend aggregiert worden. Bei der Lehrerbefragung sind 147 Schulen bzw. Kollegien in die Analyse eingeflossen, während es bei der Schülerbefragung 27 Schulen bzw. Schülerschaften sind (eine vollständige Darstellung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse ist im Anhang zu finden, Tabelle A1 bzw. A2).

Tabelle 8: Korrelationen der Pädagogischen Führung aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Pädagogische Führung und Ruf der Schule*	0,51	0,000
Pädagogische Führung und Kommunikation im Kollegium	0,68	0,000
Pädagogische Führung und Kohäsion im Kollegium	0,66	0,000
Pädagogische Führung und programmatische Kooperation	0,52	0,000

* Einzelitem

Die pädagogische Führung korreliert besonders stark mit Merkmalen der schulbezogenen Kooperation und mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Ruf der Schule. Das bedeutet, dass in Schulen, in denen die Lehrkräfte eine starke pädagogische Führung wahrnehmen, auch eine relativ hohe Zufriedenheit mit dem Ruf der Schule sowie mit der Kommunikation und Kohäsion im Kollegium angegeben wird (Korrelationskoeffizient $> 0,50$). In Schulen die programmatisch stärker kooperieren, sind die Lehrkräfte mit dem Schulmanagement zufriedener.

Tabelle 9: Korrelationen der programmatischen Kooperation aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Programmatische Kooperation und Kommunikation im Kollegium	0,64	0,000
Programmatische Kooperation und Kohäsion im Kollegium	0,71	0,000
Programmatische Kooperation und Unterrichtskooperation	0,80	0,000
Programmatische Kooperation und curriculare Absprachen	0,67	0,000
Programmatische Kooperation und unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	0,67	0,000

In Schulen, in denen eine hohe programmatische Kooperation von den Lehrkräften wahrgenommen wird, geben die Lehrkräfte an, stärker miteinander zu kommunizieren und über eine stärkere soziale Kohäsion im Kollegium zu verfügen. Des Weiteren korreliert die programmatische Kooperation stark mit der Unterrichtskooperation ($r = 0,80$), curricularen Absprachen ($r = 0,67$) und dem unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch ($r = 0,67$). Auch zwischen der schulbezogenen- und unterrichtsbezogenen Kooperation bestehen stärkere Zusammenhänge.

Tabelle 10: Korrelationen des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch und Unterrichtskooperation	0,71	0,000
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch und curriculare Absprachen	0,82	0,000
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch und Kooperation zu Disziplinproblemen der Schülerinnen und Schüler	0,84	0,000
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch und Kooperation bei der Benotung	0,82	0,000

Der unterrichtsbezogene Erfahrungsaustausch zeigt starke Zusammenhänge zu den anderen Merkmalen der unterrichtsbezogenen Kooperation. Alle Korrelationskoeffizienten liegen über dem Wert von 0,70. Eine positiv wahrgenommener unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch geht einher mit einer hohen Unterrichtskooperation, curricularen Absprachen, Kooperation von Disziplinproblemen bei Schülerinnen und Schülern und Kooperation bei der Benotung.

Tabelle 11: Korrelationen der Elternbeteiligung in der Schule aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Elternbeteiligung und Ausstattung der Schule*	0,50	0,000
Elternbeteiligung und Einbeziehung der Eltern in die Schule	0,32	0,000
Elternbeteiligung und Absentismus*	-0,39	0,000
Elternbeteiligung und Vandalismus	-0,76	0,000
Elternbeteiligung und Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern	-0,34	0,000

*Einzelitem

In Schulen, in denen eine hohe Elternbeteiligung durch die Lehrkräfte wahrgenommen wird, wird auch eine höhere Einbeziehung der Eltern in die Schule und höhere Zufriedenheit mit der Ausstattung angegeben. Problematische Sozialbeziehungen wie Vandalismus ($r = -0,39$), Absentismus ($r = -0,76$) und Aggressionen unter den Schülern ($r = -0,34$), nehmen aus der Sicht der Lehrkräfte mit einer stärkeren Elternbeteiligung in der Schule ab. Ein Zusammenhang zwischen der schul- und unterrichtsbezogenen Kooperation und den Sozialbeziehungen der Schüler zeigt sich dagegen nicht.

Tabelle 12: Korrelationen des Vandalismus in den Schulen aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Vandalismus und Absentismus*	0,60	0,000
Vandalismus und Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern	0,70	0,000
Vandalismus und Ausstattung der Schule*	-0,40	0,000
Vandalismus und Ruf der Schule*	-0,45	0,000

* Einzelitem

Hohe Ausprägungen von Vandalismus gehen einher mit hohem Absentismus ($r = 0,60$) und einer erhöhten Wahrnehmung von Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern ($r = 0,70$). Darüber hinaus korreliert die Wahrnehmung von Vandalismus erwartungsgemäß mit dem Ruf einer Schule.

Tabelle 13: Korrelationen der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern aus der Sicht der Schüler kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern und Lernfreude	0,46	0,000
Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern und der Erwerb von Lesetechniken	-0,40	0,000

Die Korrelationsanalysen der Schülerdaten zeigen das folgende Bild. Nehmen die Schüler häusliche Unterstützung durch die Kontrolle ihrer Hausaufgaben durch die Eltern wahr, berichten sie über eine höhere Lernfreude ($r = 0,46$) als Schüler, die von Zuhause keine Unterstützung bei den Hausaufgaben erfahren. Auch der Erwerb von Lesetechniken in der Schule steht in engem Zusammenhang mit der wahrgenommenen häuslichen Unterstützung der Schüler bei den Hausaufgaben.

Tabelle 14: Korrelationen des Absentismus in den Schulen aus der Sicht der Schüler kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Absentismus* und Vandalismus	0,55	0,000
Absentismus* und Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern	0,62	0,000
Absentismus* und soziale Integration	-0,54	0,003
Absentismus* und Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie	-0,70	0,000
Absentismus* und Erwerb von Recherche- und Lesetechniken	-0,57	0,002

* Einzelitem

Auch dem Schuleschwänzen kommt in der Wahrnehmung der Schüler eine besondere Bedeutung zu. Häufiger Absentismus geht mit einem hohen Maß an Vandalismus ($r = 0,55$) und Aggressionen unter den Schülern ($r = 0,62$) in den

jeweiligen Schulen einher. Darüber hinaus besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Absentismus und der wahrgenommenen sozialen Integration der Schüler innerhalb der Schule. Die negativen Zusammenhänge zwischen dem Absentismus und der Computernutzung sowie dem Erwerb von Lerntechniken weisen darauf hin, dass häufiges Schule schwänzen erwartungsgemäß den Erwerb von Recherchetechniken und die Computernutzung in der Schule beeinträchtigt.

Tabelle 15: Korrelationen der Schülerorientierung der Lehrkräfte aus der Sicht der Schüler kontrolliert nach der Schulform

Partielle Korrelationsanalyse	r	p
Schülerorientierung der Lehrkräfte und Absentismus*	-0,54	0,003
Schülerorientierung der Lehrkräfte und soziale Integration	0,68	0,000
Schülerorientierung der Lehrkräfte und Lernfreude	0,74	0,000
Schülerorientierung der Lehrkräfte und Erwerb von Textproduktions- techniken	0,39	0,038
Schülerorientierung der Lehrkräfte und Erwerb von Recherche- techniken	0,63	0,000

*Einzelitem

Wenn Schüler eine hohe Schülerorientierung der Lehrkräfte wahrnehmen, geben sie an, seltener Schule zu schwänzen ($r = -0,54$). Eine positiv empfundene Schülerorientierung der Lehrkräfte steigert auch das Gefühl von sozialer Integration der Schüler in die Schule ($r = 0,68$) und das Gefühl der Lernfreude ($r = 0,74$). Das Gleiche gilt auch für den Zusammenhang zwischen Schülerorientierung und Lerntechniken, d.h. die wahrgenommene Schülerorientierung begünstigt den Erwerb von Textproduktions- und Recherchetechniken.

Aus den Ergebnissen der Korrelationsanalyse zwischen den Merkmalen der Schulqualität aus Lehrersicht lässt sich festhalten, dass Merkmale zu der pädagogischen Führung, der programmatischen Kooperation, des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs, der Elternbeteiligung und des Vandalismus als Indikatoren für die Unterschiede zwischen Schulen und für die Rückmeldung an die einzelnen Schulen eine besondere Bedeutung zu kommt.

4.3 Musterbeispiel für eine schulspezifische Ergebnissrückmeldung

Gegenstand der Rückmeldung sind Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragung. Die Elternbefragung ist nicht in die Ausarbeitung eingeflossen, da mit den Elternfragebögen nur Elternvertreter befragt wurden. Die Inhalte der Ergebnissrückmeldung orientieren sich an den Konstrukten der Schulqualität, welche im Modell in Kapitel 1.3.3 dargestellt wurden. In Anlehnung an die Rückmeldung des Programms „Demokratie lernen und leben“ (siehe dazu: KLIEME/ABS/DIEDRICH 2004) der Bundes-Länder-Kommission (BLK) enthält die Rückmeldung an die jeweilige Schule folgende Informationen:

1. Kontextinformationen zur Einführung in die Rückmeldung
2. Rückmeldung zu den schulischen Ausgangsbedingungen
3. Ergebnissrückmeldung zu Merkmalen der Qualität von Schule
4. Ergebnissrückmeldung zu Merkmalen der Lehr-Lernkultur

4.3.1 Strukturierung und Erläuterungen zur Rückmeldung

Zur Einführung werden allgemeine Fragen zur Erhebung und deren Auswertung, sowie zur Nutzung der Ergebnisse in der Schule bereitgestellt. Informationen werden gegeben zu folgenden Fragen:

1. Worin besteht das Ziel der Erhebung durch die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an einer ausgewählten Schule
2. An wen wurden Fragebögen verteilt?
3. Wer hat an der Befragung aktiv teilgenommen?
4. Wer erhält welche Informationen aus dieser Evaluation?
5. Mit welchen Ergebnissen wurden die Ergebnisse der einzelnen Schulen verglichen?
6. Wie wurden die Ergebnisse aufbereitet?
7. Zu welchen Themen wurden Informationen aus den Fragebögen aufbereitet?
8. Wie können die Ergebnisse von der Schule genutzt werden?

1. Worin besteht das Ziel der Erhebung durch die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an einer ausgewählten Schule?

Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind ein Instrument zur systematischen Evaluation von einzelnen Schulen. Ziel ist es, Schulen Ergebnisse zu wesentlichen Bereichen ihrer Arbeit zur Verfügung zu stellen und diese in den Kontext zu Vergleichsangaben von Schulen derselben Schulform bzw. Schulen der übrigen Schulform zu stellen. Im Mittelpunkt steht die Deskription von Schulen zu Merkmalen der schulischen Ausgangsbasis, der Qualität von Schule und der Lehr-Lernkultur.

Die an der jeweiligen Schule erhobenen Informationen werden auch der wissenschaftlichen Nutzung zugänglich gemacht. Die wissenschaftliche Analyse ist jedoch auf die Nutzung durch Forscher des Deutschen Instituts für internationale Pädagogische Forschung (kurz: DIPF) begrenzt und wird zur Prüfung von Fragen zum Arbeitsplatz Schule und zu Vergleichen zwischen Schulen derselben Schulformen herangezogen. Informationen zu einzelnen Schulen werden in diesem Zusammenhang nicht veröffentlicht. Des Weiteren soll durch einen zweiten Erhebungszyklus, der für das Schuljahr 2004/2005 geplant ist, Informationen zu Veränderungen in den Schulen bereitgestellt werden. Die Ergebnisse der jetzigen Befragung können dann als Bezugspunkt für die Beurteilung von Entwicklungen über mehrere Messzeitpunkte hinweg genutzt werden.

2. An wen wurden Fragebögen verteilt?

In den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind über 150 Schulen in Hessen befragt worden. Dabei handelt es sich um Schulen aus der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Kooperative Gesamtschulen, Gymnasien), wobei häufig verbundene Grund-, Haupt und Realschulen in die Befragung eingegangen sind. Zwar werden in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen auch Grundschulen, Sonderschulen und Berufsschulen befragt, doch bleiben diese bei dem Vergleich in dieser Arbeit außen vor.

Bei der Durchführung einer Pädagogischen EntwicklungsBilanz sollten in jeder Schule idealerweise Lehrer *und* Schüler befragt worden sein. Dabei werden Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Stellung in der Schule als entscheidende Akteure angesehen, weil sie primär für Veränderungen in der Schule verantwortlich gemacht werden können. Schüler werden überwiegend innerhalb der Jahrgangsstufen 7 und 9 befragt. Aus Zeit und Kostengründen wurde die Befragung auf diese Jahrgänge beschränkt, um an allen Teilnehmerschulen Schüler befragen zu können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Siebtklässler ihre Einschätzungen bereits auf ausreichende Erfahrungen in der Schule stützen können. Die Befragung von Neuntklässern machen darüber hinaus auf jahrgangsspezifische Unterschiede innerhalb einer Schule deutlich, sofern in einer Schule beide Jahrgangsstufen erhoben wurden und diese Fragestellung im Fokus der Analyse steht. Generell eignen sich die Schülerdaten zu Kontrastierung mit den Aussagen der Lehrkräfte.

3. Wer hat an der Befragung aktiv teilgenommen?

Als aktive Teilnehmer/innen werden alle diejenigen betrachtet, die einen Fragebogen ausgefüllt und zurückgegeben haben. Für die Durchführung der Erhebung und die Rückmeldung der Ergebnisse ist für die Lehrerbefragung eine Teilnehmerquote von 75 Prozent der Lehrkräfte einer Schule festgelegt worden. Damit soll sichergestellt werden, dass die Aussagen der Lehrkräfte und die darauf basierende Rückmeldung die Situation im Kollegium und in der Schule auch repräsentieren. Insofern können die Ergebnisse der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen als Ausgangspunkt für interne Schulentwicklungsmaßnahmen in der Einzelschule genutzt werden. Generell lag die durchschnittliche Beteiligungsquote in den Kollegien der befragten Schulen bei 89 Prozent.

4. Wer erhält welche Informationen aus dieser Evaluation?

Die einzelnen schulischen Ergebnisse werden ausschließlich der betreffenden Schule zurückgemeldet und bereitgestellt. Keine andere Stelle des Landes erhält Einsicht in diese Ergebnisse. Damit können die Inhalte der Befragung nicht zur Kontrolle einer einzelnen Schule benutzt werden. Innerhalb des DIPF werden

die Daten vertraulich behandelt und ausschließlich von Mitarbeitern des DIPF analysiert und aufbereitet. Eine Auswertung der gesamten Befragungsinstrumente der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen ist im „Skalenhandbuch zur Schulqualität“ (vgl. STEINERT et al. 2003) dokumentiert worden.

5. Mit welchen Ergebnissen wurden die Ergebnisse der einzelnen Schulen verglichen?

Innerhalb der Rückmeldung werden die Ergebnisse der ausgewählten Schule in den Vergleich mit sozialen Bezugsgruppen gesetzt, d. h. mit Schulen derselben Schulform (im ausgewählten Fall allen Gymnasien) und Schulen aller übrigen Schulformen (alle Nicht-Gymnasien) gestellt. Aufgrund der gruppierten Erfassung der Schulformen sind differenzierte Angaben zu einzelnen Schulformen des nicht-gymnasialen Typs nicht möglich. Darüber hinaus werden bei ausgewählten Skalen Diskrepanzen zwischen den Wahrnehmungen der Lehrkräfte und der Schüler dargestellt. Für die zweite Erhebungswelle ist auch der Vergleich zu vorangegangenen Ergebnissen der Schule geplant. Mit dem letztgenannten Vergleich können Entwicklungen in den Schulen über mehrere Messzeitpunkte hinweg aufgezeigt und verglichen werden.

6. Wie wurden die Ergebnisse aufbereitet?

Entgegen der bisherigen Rückmeldepraxis basiert die vorliegende Rückmeldung auf Skalenmittelwerten und nur in Ausnahmefällen auf Einzelitems. Damit wird das Ziel verfolgt, Qualitätsaussagen zu den Merkmalen der Schule gebündelt zurückzumelden. Die schulischen Ausgangsbedingungen sind überwiegend auf der Basis von prozentualen Häufigkeitsangaben erfolgt, während die Merkmalen der Qualität von Schule und der Lehr-Lernsituation ausschließlich auf der Basis von Skalenmittelwerten zurückgemeldet werden. Inhaltlich zusammenhängende Einzelaussagen bzw. Einzelitems werden dabei durch Mittelwertbildung zu einer Skala zusammengefasst. Ein Beispiel ist die Skala Aggressionen unter Schülern, bei der über Indikatoren zu sechs Einzelitems wie z.B. „andere Schülerinnen/Schüler schlagen“ ein Mittelwertwert gebildet wurde. Die Angaben sind im Folgenden so aufbereitet worden, dass sie möglichst gut zusam-

mengefasst, inhaltlich geordnet und angemessen graphisch dargestellt sind. Einzelne Formen der Darstellung werden unmittelbar in der Rückmeldung erklärt.

7. Zu welchen Themen wurden Informationen aus den Fragebögen aufbereitet?

Generell können alle zurückgemeldeten Merkmale, mit Ausnahme der Geschlechter- und Altersverteilung, als Merkmale der Schulqualität verstanden werden. Innerhalb der Rückmeldung wird zwischen drei Merkmalsbereichen von Schulqualität unterschieden werden:

1. Schulische Ausgangsbedingungen
2. Qualität der Schule
3. Lehr-Lernkultur

Unter den schulischen Ausgangsbedingungen werden Hintergrundmerkmale des Kollegiums bzw. der Schülerschaft und schulische Rahmenbedingungen verstanden. Merkmale der Qualität von Schule werden durch Aspekte pädagogischen Führung und der schulbezogenen bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation sowie zur Elternarbeit bereitgestellt. Aspekte der Lehr-Lernkultur werden differenziert durch die Nutzung von Lerngelegenheiten, den Umgang mit Hausaufgaben aus Lehrersicht, die Sozialbeziehungen unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern (Schülerorientierung der Lehrer), sozio-emotionale Haltungen der Schüler sowie den Erwerb von Lerntechniken. Zur besseren Übersicht sind die einzelnen Bereiche in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Input		Prozess	
Schulische Ausgangsbedingungen		Qualität der Schule	Lehr – Lernkultur (Unterricht)
Kollegium		Pädagogische Führung	Nutzung von Lerngelegenheiten
Geschlecht* Alter*		Pädagogische Führung	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie
Schulischer Rahmen		Schulbezogene Kooperation im Kollegium	Umgang mit Hausaufgaben
Ausstattung der Schule* Ruf der Schule*		Kommunikation im Kollegium Kohäsion im Kollegium Programmatische Kooperation	Hausaufgaben mit Übungscharakter Hausaufgaben mit explorativem Charakter
Schülerschaft und ihr sozialer Hintergrund		Unterrichtsbezogene Kooperation	Sozialbeziehungen und sozio – emotionale Haltungen
Geschlecht* Klassenstufe* Repetenten* Migrationshintergrund* Bildungsstand der Eltern* Kulturelles Kapital* Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern		Unterrichtskooperation Curriculare Absprachen Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch Kooperation zu Disziplinproblemen Kooperation bei der Benotung	Vandalismus Absentismus* Aggressionen unter den Schülern Soziale Integration der Schüler Schülerorientierung der Lehrkräfte Lernfreude
		Elternarbeit	Erwerb von Lerntechniken
		Elternbeteiligung in der Schule Einbeziehung der Eltern in die Schule	Textproduktionstechniken Lesetechniken Recherchetechniken

* Einzelitems

Aus der vorliegenden Tabelle geht die Gliederung und Systematisierung der Merkmale der Schulqualität hervor. Die unter den Überschriften aufgeführten Merkmale bezeichnen Skalen bzw. Einzelitems, die zurückgemeldet werden.

9. Wie könne die Ergebnisse von der Schule genutzt werden?

Über die Nutzung der Ergebnisse der Rückmeldung wird am besten in der betreffenden Schule selbst entschieden. Nachfolgend werden Nutzungsmöglichkeiten in den Schulen vorgeschlagen, die von den einzelnen Schulen aufgegriffen werden können.

Den ersten Schritt zur Ergebnisnutzung stellt die Frage dar, wer an der Auswertung der Ergebnisse beteiligt werden sollte. Mögliche Adressaten sind die Schulleitung, Steuerungsgruppen in den Schulen, interessierte Mitglieder des Kollegiums, aber auch Eltern und Schülerschaft. In einem zweiten Schritt sollte ein Überblick über die Ergebnisse gewonnen werden. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, zuerst nach markanten Ergebnissen zu suchen, die am stärksten auffallen. Durch das angestrebte skalenbasierte Rückmeldedesign wird dieser Schritt für die Schulen erleichtert, da es die Ergebnisse bündelt und durch die graphische Darstellung Unterschiede zwischen der ausgewählten Schule und allen Schulen derselben Schulform sowie zu allen Schulen der übrigen Schulformen direkt zu sehen sind. Die anschließende Verwertung der Ergebnisse in der Schule sollte von der Frage nach den möglichen Ursachen für das vorliegende Ergebnis bestimmt werden. Im Fokus können dabei Aspekte der Qualität von Schule bzw. der Lehr-Lernkultur stehen, die eine Schule selbst am ehesten positiv beeinflussen kann. In einem nächsten Schritt sollte eine größere Schulöffentlichkeit von den Ergebnissen informiert werden (z.B. im Rahmen eines Pädagogischen Tages mit Vertreter/-innen unterschiedlicher Gruppen in der Schule), um innerschulische Diskussionen in Gang zu setzen. Die Diskussion der Ergebnisse sollte zu Konsequenzen für die interne Zielrichtung der schulischen Arbeit führen, die von den einzelnen Akteuren realistischerweise bearbeitet werden können. Zudem sollten mögliche Konsequenzen im Einklang mit dem Gesamtprogramm der Schule stehen. Abschließend sollte festgelegt werden, in welchen Abständen überprüft werden soll, ob die Konsequenzen tatsächlich zu den gewünschten Zielen geführt haben und wie der Erfolg überprüft werden kann. Dazu sollten möglichst schriftlich und konkret festgehalten werden, was von wem getan

werden soll und wer beurteilen soll, inwiefern die aufgeschriebenen Ziele erreicht worden sind.

4.3.2 Rückmeldung der Ergebnisse an eine ausgewählte Schule

Das nachfolgende Rückmeldeformat stellt die Wahrnehmung der Schulqualität in einer einzelnen Schulen beispielhaft auf der Basis von Skalenmittelwerten aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülern dar. Die Ausarbeitung der Rückmeldung bezieht sich auf ein ausgewähltes Gymnasium. Die Auswahl eines Gymnasiums ist dadurch begründet, dass es die häufigste Schulform innerhalb der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen ist, während die anderen Schulformen zu wenige Fälle aufweisen. Das gewählte Gymnasium zeichnet sich durch unterdurchschnittliche Ausprägungen bei vielen Merkmalen der Schulqualität aus. Im Folgenden wird durch die tabellarische und graphische Aufarbeitung der schulspezifischen Ergebnisse ein Profil der ausgewählten Schule erstellt, das der Schule eine Standortbestimmung gegenüber Schulen derselben Schulform und Schulen der übrigen Schulformen ermöglicht. Anschließend werden analog dem in Kapitel 2.2 (Abbildung 11) entwickelten Modell die von den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen erhobenen Schulqualitätsmerkmale dargestellt, um Unterschiede zu Schulen derselben Schulform und Schulen der übrigen Schulformen in den Ausgangsbedingungen und Schulpraktiken für das ausgewählte Gymnasium einsehbar zu machen. Den Abschluss der Rückmeldung bildet eine Gesamteinschätzung der Ergebnisse.

Exemplarische Ergebnissrückmeldung

1. Informationen den Ausgangsbedingungen Ihrer Schule

1.1 Hintergrundinformationen zum Kollegium

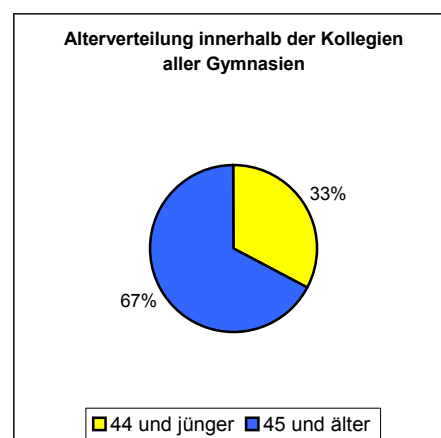
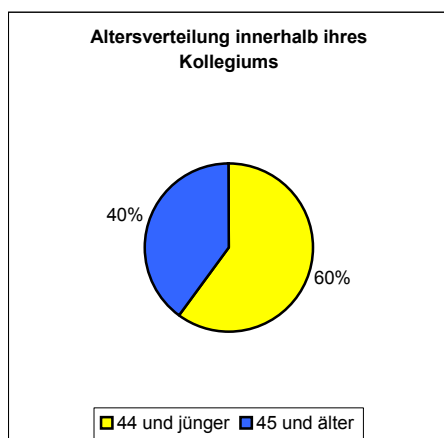
An der ausgewählten Schule – im Folgenden „Ihre Schule“ – wurden 48 Lehrkräfte befragt, von denen 19 weiblich und 27 männlich sind. Zwei Lehrkräfte machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Als Vergleichswerte innerhalb der Lehrerbefragung dienen einerseits Angaben aus 40 Gymnasien

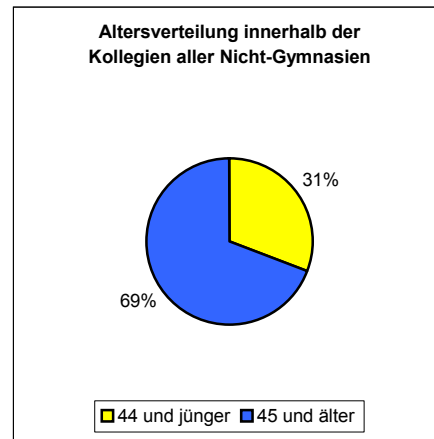
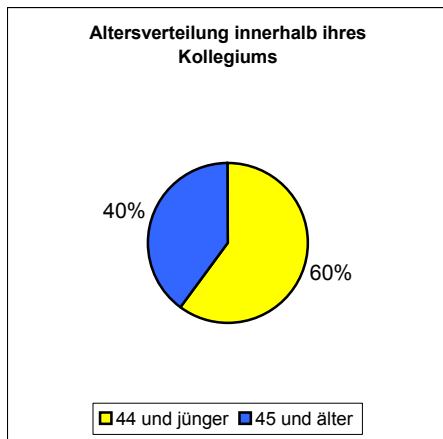
(inklusive Ihres Gymnasiums) in denen insgesamt 2.286 Lehrer befragt wurden und andererseits Angaben von 4.710 Lehrer aus 110 *Nicht-Gymnasien*. Der nachfolgende Tabelle enthält die prozentuale Verteilung der weiblichen und männlichen Lehrkräfte Ihres Gymnasiums, in allen Gymnasien sowie in Schulen anderer Schulformen. Dieses Format wird auch in den folgenden tabellarischen Darstellungen angewendet

Fragestellung	Lehrerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Weiblich	19	40	41	978	43	45	2.596	55	57
Männlich	27	56	59	1.213	53	55	1.929	41	43
Keine Angabe	2	4	--	95	4	--	185	4	--
Insgesamt	48	100	100	2.286	100	100	4.710	100	100

In Ihrem Gymnasium setzt sich das Kollegium etwas stärker aus männlichen Lehrkräften zusammen als an anderen Gymnasien und Schulen anderer Schulformen.

Neben dem Geschlecht wurde innerhalb des Kollegiums auch nach dem Alter der Lehrkräfte gefragt. Diese Information soll Ihnen Aufschluss über die Altersverteilung innerhalb des Kollegiums Ihrer Schule im Vergleich zu Schulen derselben und den übrigen Schulformen verdeutlichen. In die Graphiken sind nur gültige Prozent eingeflossen. Sie stellen Ihre Schule zum einem allen Gymnasien und zum zweiten allen Nicht-Gymnasien gegenüber.





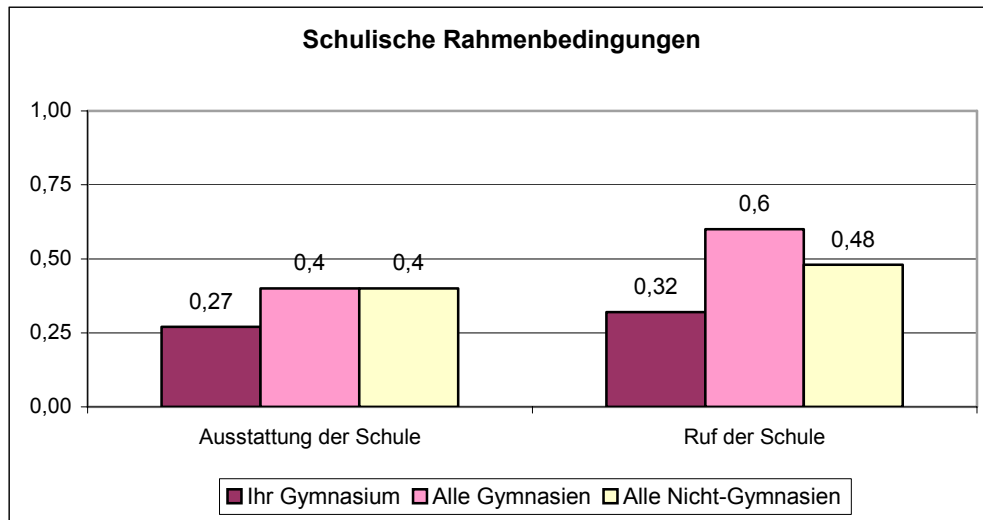
Bei dem Kollegium Ihres Gymnasiums handelt es sich um ein relativ junges Kollegium im Vergleich zu allen anderen Gymnasien und Nicht-Gymnasien. Der nachfolgenden Tabelle sind neben der prozentualen Verteilung auch die jeweiligen Häufigkeiten der Angaben zur Altersverteilung zu entnehmen. In dieser Tabelle sind auch die fehlenden Angaben bzw. fehlenden Werte ausgewiesen.

Fragestellung	Lehrerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
Alter	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
44 und jünger	27	56	54	721	23	33	1.395	30	31
45 und älter	18	38	46	1.470	64	67	3.137	66	69
Keine Angabe	3	6	--	95	4	--	178	4	--
Insgesamt	48	100	100	2.286	100	100	4.710	100	100

1.2 *Einschätzung des schulischen Rahmenbedingungen durch das Kollegium ihres Gymnasiums*

Fragen zu den schulischen Rahmenbedingungen in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen beziehen sich auf die Zufriedenheit mit der Ausstattung und mit dem Ruf der Schule. Die Angaben der Lehrkräfte sind in der nachfolgenden Graphik dargestellt. Unterhalb der Graphik ist das jeweilige Antwortformat der Frage aufgeführt in Klammern der Wert, für die jeweilige Antwortvorgabe. Für Ihr Kollegium und die anderen Schulen wurde jeweils der Mittelwert aller Antworten im Kollegium berechnet, um eine Gesamteinschätzung der einzelnen Kollegien zu erhalten und diese zu den Einschätzungen in Beziehung zu setzen. Alle Werte wurden zwischen null und eins normiert. Ein Wert $> 0,5$ bedeutet in diesem Fall, dass die Lehrer eher

Zufrieden mit dem Ausstattung bzw. dem Ruf der Schule sind, während ein Wert $< 0,5$ eher Unzufriedenheit ausdrückt.



Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0) – „trifft eher nicht zu“ (0,33) – „trifft eher zu“ (0,67) – „trifft voll zu“ (1).

Die Angaben des Kollegiums Ihrer Schule deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte eher unzufrieden mit der Ausstattung und dem Ruf der Schule sind. Im Vergleich zu den anderen Gymnasien bzw. Nicht-Gymnasien liegt das Niveau der Zufriedenheit an Ihrer Schule zu beiden Fragen tendenziell niedriger. Generell scheinen die Schulen aller Schulformen eher unzufrieden mit Ausstattung Ihrer Schule zu sein. Im Bezug auf den Ruf der Schule geben Gymnasien an eher zufrieden zu sein, während die Schulen nicht-gymnasialen Typs eher neutrale Angaben zum Ruf ihrer Schule machen.

1.3 Allgemeine Informationen zu den befragten Schülern

Von den 114 befragten Schülern an ihrer Schule sind 62 weiblich und 52 männlich. Die Befragungen an Ihrer Schule sind ausschließlich innerhalb der siebten Klasse erfolgt. Als Vergleichsgruppe dienen 1.428 Gymnasiasten, an insgesamt 10 Gymnasien (inklusive Ihrer Schule) und die Angaben von 2.848 Schülerinnen und Schüler in 19 Schulen nicht- gymnasialen Typs. Die jeweilige Geschlechterzusammenstellung in den beiden Schulformen und Ihrer Schule können der folgenden Tabelle entnommen werden. Die Angaben der Schüler aus den Vergleichsgruppen stammen zu Teilen aus siebten, achten und neunten

Klassen. An Ihrer Schule bzw. der siebten Klasse ist der Mädchenanteil höher als an anderen Gymnasien.

Fragestellung	Schülerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Weiblich	62	54	54	718	50	51	1.351	47	48
Männlich	52	46	46	704	49	49	1.458	51	52
Keine Angabe	0	0	--	6	1	--	39	2	--
Insgesamt	114	100	100	1.428	100	100	2.848	100	100

Fünf Prozent Ihrer Schüler gaben an, schon einmal eine Klasse wiederholt zu haben, während in allen anderen Gymnasien 11 Prozent der Schüler angaben, schon einmal eine Klasse wiederholt zu haben. Bei den befragten Nicht-Gymnasiasten liegt die Repetentenquote mit 28 Prozent deutlich höher. Die Repetentenquote Ihrer Schülerschaft erreicht damit ein deutlich geringeres Niveau als in den anderen Gymnasien und Schulen nicht-gymnasialen Typs. Es gilt bei diesen Angaben jedoch zu beachten, dass an Ihrer Schule nur Siebtklässler befragt wurden, während in den anderen Schulen zu Teilen auch Acht- und Neuntklässler befragt wurden. Daher sind die Unterschiede der Repetentenquoten nur bedingt aussagekräftig.

Fragestellung	Schülerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?									
Ja	5	4	5	151	10	11	794	28	28
Nein	106	93	95	1.272	89	89	2.014	70	72
Keine Angabe	3	3	--	5	1	--	40	2	--
Insgesamt	114	100	100	1.428	100	100	2.848	100	100

Nach den Informationen über die Zusammensetzung der Schülerschaft, werden im Folgenden Informationen zum sozialen Hintergrund der Schülerschaft Ihrer Schule dargestellt, auf die Ihre Arbeit nur bedingt Einfluss hat. Damit werden die Ausgangsbedingungen Ihrer Schule im Vergleich zu Schulen der gleichen Schulform bzw. der übrigen Schulformen, die an Pädagogischen Entwicklungsbilanzen teilgenommen haben, beschrieben.

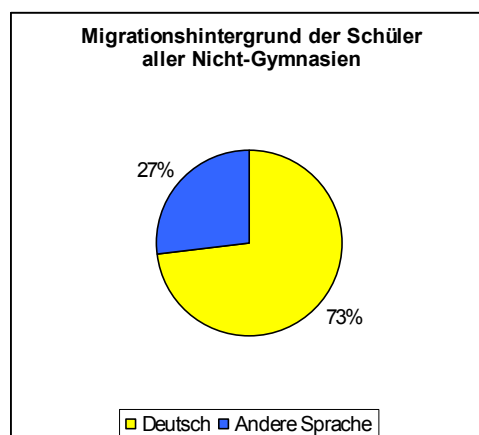
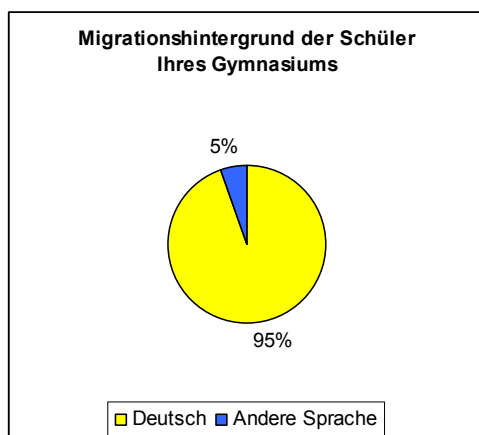
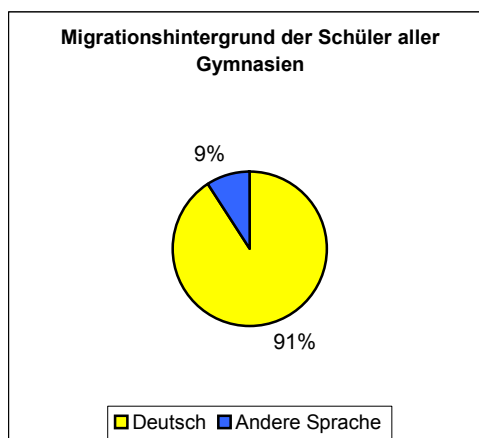
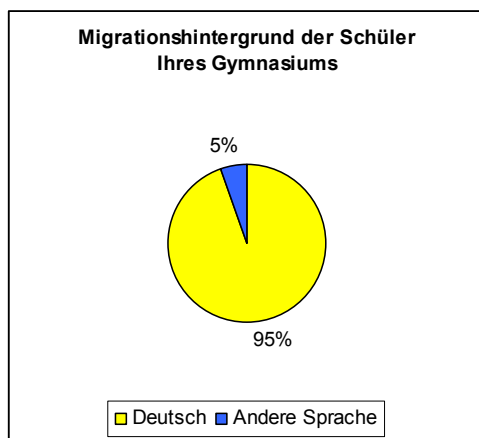
1.4 Angaben der Schüler zu ihrem sozialen Hintergrund

Die sozialen Hintergrundinformationen zur Schülerschaft umfassen den Migrationshintergrund, den Bildungsstand der Eltern, das kulturelle Kapital und

die Kontrolle der Hausaufgaben durch die Eltern. Der soziale Hintergrund hat nach den Ergebnissen der Schulforschung nicht nur einen großen Einfluss auf die Schülerleistungen der Schüler, sondern auch auf ihr Sozialverhalten und ihre sozio-emotionalen Einstellungen und Haltungen. Damit sollen die Ausgangsbedingungen der Schüler Ihrer Schule im Vergleich zu allen anderen Gymnasien bzw. Nicht-Gymnasien berücksichtigt werden.

1.4.1 Migrationshintergrund

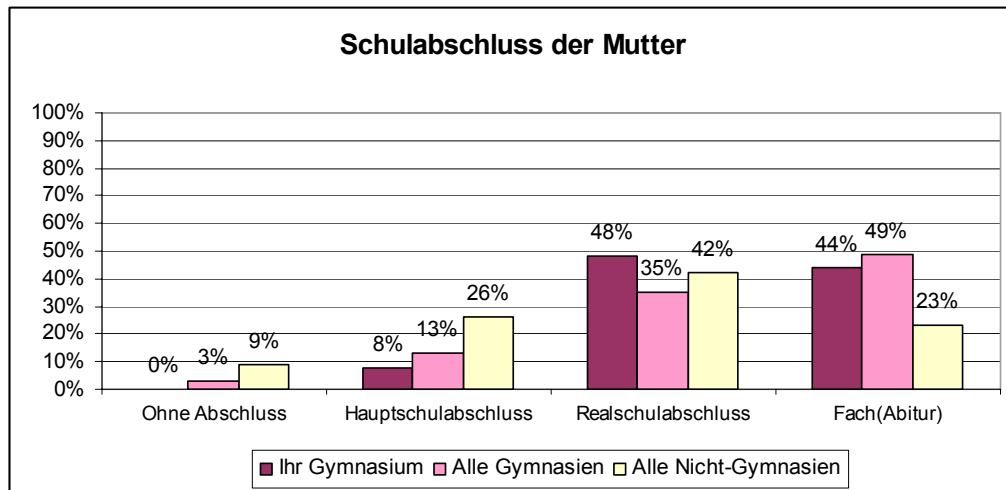
Der Migrationshintergrund wurde über die Frage nach der Umgangssprache im Elternhaus erfasst. Im Vergleich zu den anderen Gymnasien sind die Unterschiede zu Ihrer Schule als gering zu bewerten. Im Vergleich zu den nicht-gymnasialen Schulformen sind jedoch deutliche Unterschiede zu Ihrer Schule zu erkennen. In der Tabelle unter den Graphiken sind die alle Angaben der Schüler nochmals für Sie aufbereitet worden.



Fragestellung	Schülerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
Welche Sprache sprechen deine Eltern überwiegend miteinander, wenn sie zu Hause sind?	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Deutsch	108	95	95	1.207	84	85	2.048	72	73
Andere Sprache	6	5	5	217	15	15	751	26	27
Keine Angabe	0	0	--	4	1	--	49	2	--
Insgesamt	114	100	100	1.428	100	100	2.848	100	100

1.4.2 Schulabschluss der Mutter

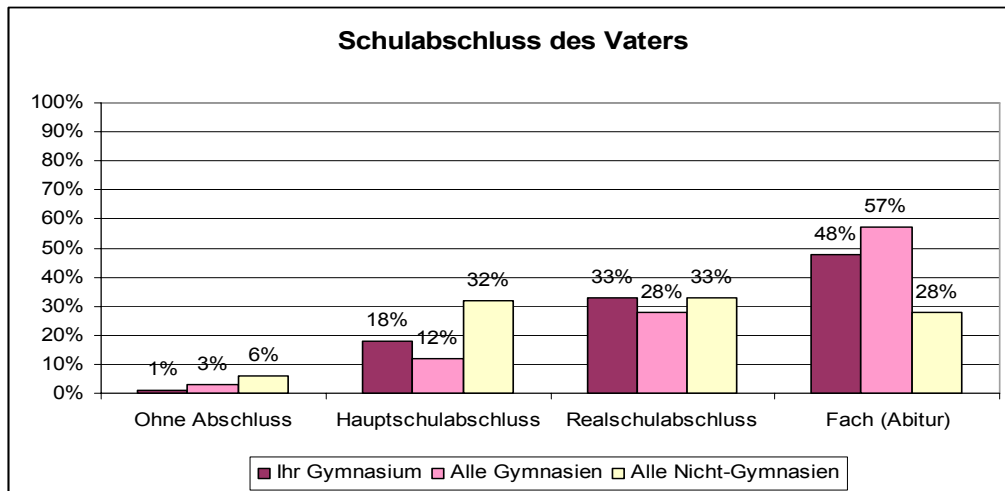
Der Schulabschluss der Eltern gibt Auskunft über den Bildungshintergrund der Schüler. Nachfolgend werden die Schulabschluss der Mutter und des Vaters graphisch dargestellt. In die Darstellung wurden nur gültige Prozente mit einbezogen.



Die Unterschiede zwischen Ihrer Schule und allen anderen Gymnasien sind nicht allzu groß. Die Mütter Ihrer Schüler haben häufiger einen Realabschluss als die Mütter anderer Gymnasiasten, jedoch auch seltener niedrigere und höhere Abschlüsse. Kinder, deren Mütter über einen Fachhochschulabschluss oder Abitur verfügen, besuchen insgesamt häufiger ein Gymnasium als andere Schulformen.

Fragestellung	Schülerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Ohne Abschluss	0	0	0	37	3	3	188	7	9
Hauptschulabschluss	8	7	8	168	12	13	576	20	26
Realschulabschluss	47	41	48	443	31	35	917	32	42
Fach(Abitur)	43	38	44	619	43	49	514	18	23
Keine Angabe	16	14		161	11		654	23	
Insgesamt	114	100	100	1.428	100	100	2.848	100	100

1.4.3 Schulabschluss des Vaters

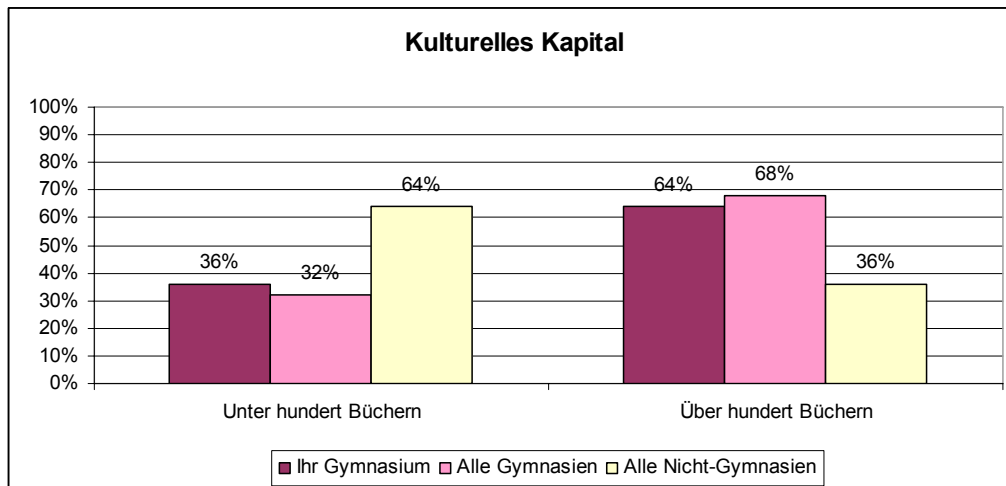


Auch im Schulabschluss der Väter unterscheidet sich Ihre Schülerschaft nur unwesentlich von den anderen Gymnasien. Wie bei den Müttern besuchen die Kinder deren Väter ein Fach(Abitur) haben häufiger ein Gymnasium als andere Schulformen. Das Bildungsniveau der Eltern von Gymnasiasten liegt damit erwartungsgemäß generell höher als das der Eltern von Nicht-Gymnasiasten.

Fragestellung	Schülerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
Welchen Schulabschluss hat dein Vater?	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Ohne Abschluss	1	1	1	34	2	3	129	5	6
Hauptschulabschluss	18	16	18	157	11	12	683	24	32
Realschulabschluss	33	29	33	348	24	28	707	25	33
Fach(Abitur)	48	42	48	710	50	57	602	21	28
Keine Angabe	14	12		148	13		727	25	
Insgesamt	114	100	100	1.428	100	100	2.848	100	100

1.4.4 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital wurde durch die Frage nach dem Bücherbestand im Elternhaus der Schüler ermittelt. Dabei steht die Angabe „Unter hundert Büchern“ für ein eher geringes kulturelles Kapital, während der Bestand von über hundert Büchern ein eher hohes kulturelles Kapital indiziert.



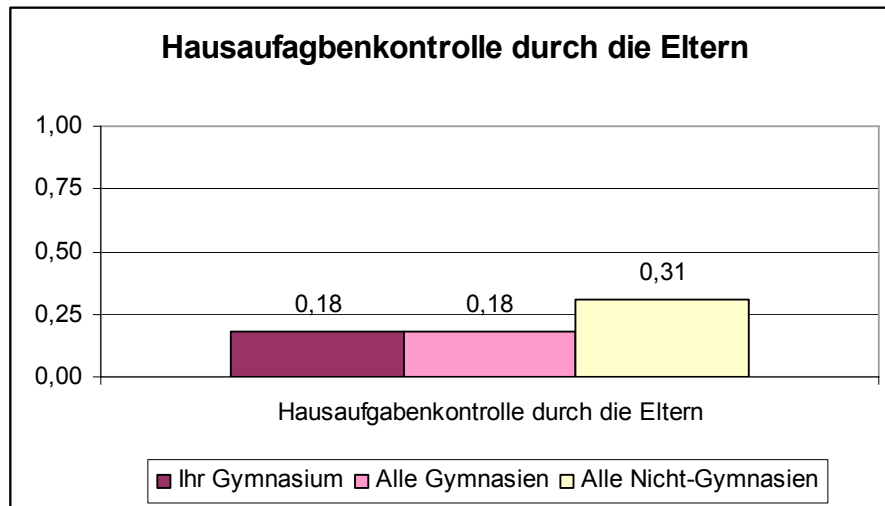
Der Graphik zum kulturellen Kapital kann entnommen werden, dass sich der Bücherbestand im Elternhaus Ihrer Schüler nur unwesentlich von den Elternhäusern der anderen Gymnasien unterscheidet. Im Vergleich zu Schulen nicht gymnasialen Typs liegt das Niveau des kulturellen Kapitals Ihrer Schule und der anderen Gymnasien deutlich höher.

Fragestellung	Schülerbefragung								
	Ihr Gymnasium			Alle Gymnasien			Alle Nicht-Gymnasien		
Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause?	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%	N	in %	gült.%
Unter hundert Bücher	41	36	36	457	32	32	1.786	63	64
Über hundert Bücher	72	63	64	958	67	68	1.018	36	36
Keine Angabe	1	1		13	1		44	1	
Insgesamt	114	100	100	1.428	100	100	2.848	100	100

1.4.5 Unterstützung bei den Hausaufgaben

Die Unterstützung der Hausaufgaben im Elternhaus wurde anhand der Skala „Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern“ ermittelt. Eine Skala fasst mehrere Fragen aus dem Fragebogen thematisch zusammen. Die „Skala Hausaufgabenkontrolle der Eltern“ besteht aus drei Einzelitems (Einzelfragen),

die alle sinngemäß Aspekte der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern beschreiben (alle im Folgenden verwendeten Skalen mit den zugehörigen Einzelitems sind im Anhang aufgeführt). Der Mittelwert einer Skala ergibt sich aus der Summe der Messwerte aller Einzelitems geteilt durch die Anzahl der Messwerte. Die Darstellung der Skalen auf der Basis von Mittelwerten wird zur Darstellung aller folgenden Skalen genutzt.



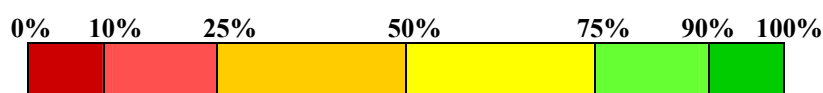
Antwortformat: „nie“ (0) – „mehrmals pro Monat“ (0,33) – „mehrmals pro Woche“ (0,67) – „täglich“ (1).

Die Graphik zeigt, dass die Eltern der Schüler Ihrer Schule eher keine Hausaufgabenkontrolle ausüben. Ein Wert $> 0,5$ bedeutet, dass die Hausaufgaben höchstens mehrmals im Monat kontrolliert werden, während ein Wert $> 0,5$ mehrmaliger Kontrolle pro Woche bis zur täglichen Kontrolle zeugt. Unterschiede zwischen Ihrer Schule und den anderen Gymnasien bestehen nicht. Allerdings zeigt sich ein kleiner Unterschied zwischen Gymnasien und Schulen des nicht-gymnasialen Typs, bei denen Eltern häufiger Hausaufgaben kontrollieren.

Die dargelegten Unterschiede im sozialen Hintergrund der Schüler weisen darauf hin, dass Schüler an Gymnasien gegenüber Schülern an nicht-gymnasialer Schulformen einen günstigeren sozialen Hintergrund haben. Die Schüler Ihres Gymnasien zeigen im Vergleich zu den Schülern anderer Gymnasien keine besonderen Unterschiede im sozialen Hintergrund auf.

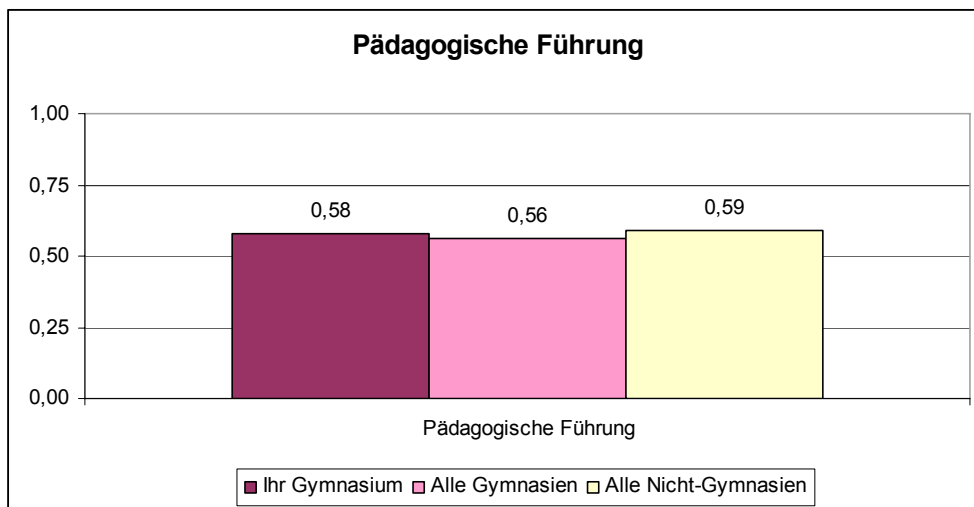
2. Ergebnisse zu Merkmalen der Qualität von Schule

Nachfolgend werden die erhobenen Merkmale zur Qualität von Schule dargestellt: Aspekte der pädagogischen Führung, der schul- und unterrichtsbezogenen Kooperation sowie zur Elternarbeit. Alle Merkmale beruhen auf den Angaben von Lehrkräften. Die Graphiken basieren ausschließlich auf den Mittelwerten der jeweiligen Schulqualitätsmerkmale. Der Mittelwert Ihrer Schule wird jeweils in ein Perzentilband eingeordnet. Zu diesem Zweck werden alle Werte eines Schulqualitätsmerkmals bzw. einer Skala in eine Rangfolge gebracht und in Gruppen unterteilt, z.B. bilden die 25 Prozent der Fälle (hier Schulen) mit den niedrigsten Ausprägungen eines Merkmals (hier Skala) das erste bzw. unterste Quartil. Das vierte Quartil umfasst die Fälle bzw. Schulen, die oberhalb der 75 Prozent der Fälle mit den höchsten Ausprägungen eines Merkmals liegen. Diese Information gibt Auskunft über die Position Ihres Gymnasiums innerhalb der Gesamtgruppe aller Gymnasien in Bezug auf ein bestimmtes Qualitätsmerkmal. Die Kennzeichnung mit einem *L* für die Lehrersicht und *S* für die Schülersicht innerhalb des Perzentilbands gibt an, in welcher Gruppe Ihre Schule im Vergleich den anderen Gymnasien liegt und zeigt damit den „Standort“ Ihrer Schule im Vergleich zu den anderen Gymnasien hinsichtlich des ausgewählten Qualitätsmerkmals. Zählt Ihre Schule zu den unteren 10 bis 25 Prozent (roter Bereich), deutet dies möglicherweise auf Entwicklungsbedarf in Ihrer Schule hin. Der Bereich der mittleren Quartile zwischen 25 und 75 Prozent der Fälle (orangener bzw. gelber Bereich) kennzeichnet ein mittleres Niveau Ihrer Schule. Die Unterschiede zwischen den beiden mittleren Quartilen sind weniger dramatisch. Ordnet sich der Mittelwert eines Merkmals in Ihrer Schule im oberen Perzentilbereich (grüner Bereich) ein, kann aus diesem sozialen Vergleichsmaßstab keine Entwicklungsnotwendigkeit erschlossen werden. Wenn Ihre Schule jedoch vorab definierte Entwicklungsziele und Normen in diesem Bereich formuliert hat und diese nicht erreicht, so besteht nach diesen Kriterien sehr wohl ein Entwicklungsbedarf an Ihrer Schule.



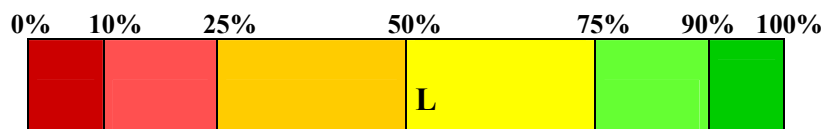
2.1 Pädagogische Führung

Die Skala der pädagogischen Führung enthält Fragen zur Zufriedenheit mit Führungsstil der Schulleitung, zur kollegialen Mitbestimmung und zur Organisation des Schulbetriebs. Innerhalb der Schulforschung wird angenommen, dass eine effektive pädagogische Führung zu einem geordneten Schulbetrieb beiträgt und Entwicklungspotentiale für Schule und Unterricht eröffnet.



Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0)–„trifft eher nicht zu“ (0,33)–„trifft eher zu“ (0,67)–„trifft voll zu“ (1).

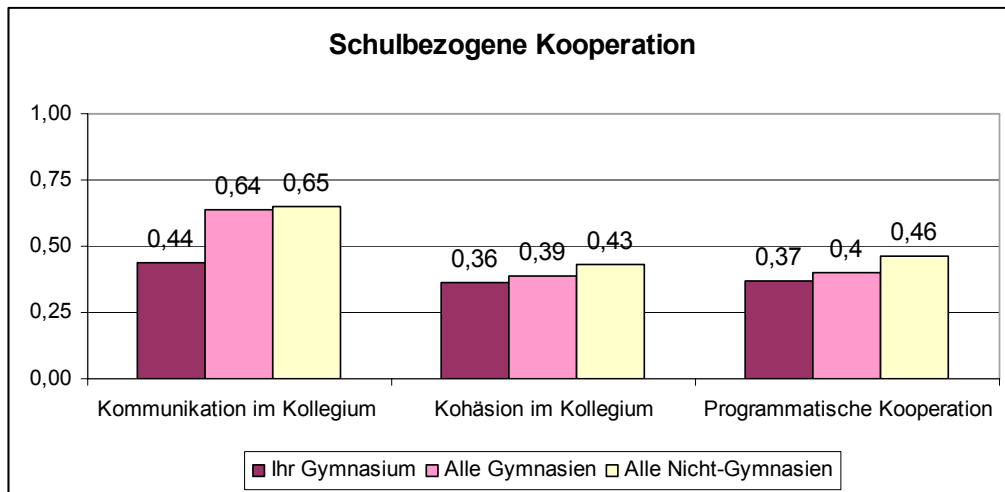
Im Vergleich zu anderen Gymnasien und zu den Schulen nicht-gymnasialen Typs unterscheidet sich Ihre Schule nur minimal. Die Lehrkräfte Ihrer Schule sind mit der pädagogischen Führung eher zufrieden. Innerhalb des Perzentilbandes ergibt sich eine Position Ihrer Schule im oberen Mittelfeld (gelber Bereich) in der Rangfolge aller Gymnasien.



2.2 Schulbezogene Kooperation

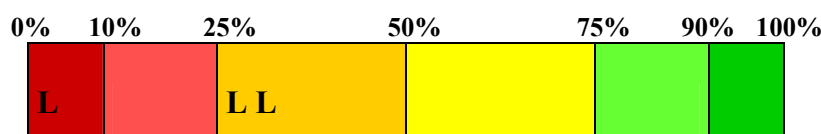
Die schulbezogene Kooperation umfasst Merkmale wie die Kommunikation und Kohäsion im Kollegium sowie die programmatische Kooperation der Lehrkräfte. Die Kommunikation im Kollegium beschreibt die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Betriebsklima an der Schule und die Kommunikation der

Lehrkräfte miteinander. Die Kohäsion im Kollegium spiegelt Aspekte des sozialen Zusammenhalts und des Austauschs untereinander wider, während die Skala programmatische Kooperation Fragen zu gemeinsamen Zielabsprachen beinhaltet.



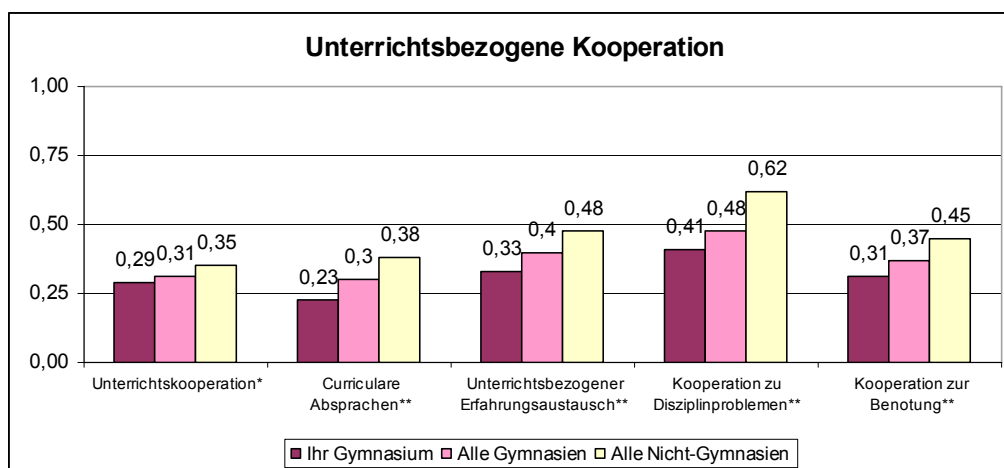
Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0)–„trifft eher nicht zu“ (0,33)–„trifft eher zu“ (0,67)–„trifft voll zu“ (1).

Bei der Kohäsion im Kollegium und der programmatischen Kooperation zeigen sich eher geringe Unterschiede zwischen Ihrer Schule und den anderen Gymnasien. Die Mittelwerte $< 0,5$ weisen darauf hin, dass die Zufriedenheit der Lehrkräfte in allen Schulformen in Bezug auf beide Merkmale eher gering ist. Ihre Schule befindet sich auf dem Perzentilband jeweils im unteren Mittelfeld (orangener Bereich). Bei der Kommunikation im Kollegium liegt der Wert Ihrer Schule unter 0,5 und deutlich unter dem Mittelwert der anderen Gymnasien. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte Ihrer Schule deutlich unzufriedener mit der Kommunikation im Kollegium sind als die Lehrkräfte an allen anderen Gymnasien. In Bezug auf die Kommunikation im Kollegium zählt Ihr Gymnasium zu den unteren zehn Prozent (dunkelroter Bereich) aller Gymnasien.



2.3 Unterrichtsbezogene Kooperation

Die unterrichtsbezogene Kooperation erfasst Merkmale wie die Unterrichtskooperation, curriculare Absprachen, unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch sowie Kooperation bei Disziplinproblemen der Schülerinnen und Schüler und Benotungskooperation. Alle diese Merkmale beziehen sich auf den kollegialen Austausch zu Fragen des Unterrichts. Eine hohe unterrichtsbezogene Kooperation beinhaltet z. B. eine Abstimmung zu Fragen des Unterrichts über Jahrgangsstufen und Fächer hinweg. Durch den Austausch von Unterrichtsmethoden können die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte im Unterricht erweitert werden. Gemeinsame Handlungsstrategien und Absprachen im Bezug auf soziales Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern sowie bei Benotungsfragen können zu einem produktiveren Unterricht beitragen.

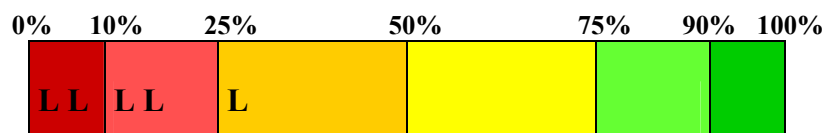


* Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0)–„trifft eher nicht zu“ (0,33)–„trifft eher zu“ (0,67)–„trifft voll zu“ (1).

** Antwortformat: „gar nicht“ (0)–„einmal im Jahr“ (0,25)–„mehrmals im Halbjahr“ (0,50)–„einmal monatlich“ (0,75)–„einmal wöchentlich“ (1)

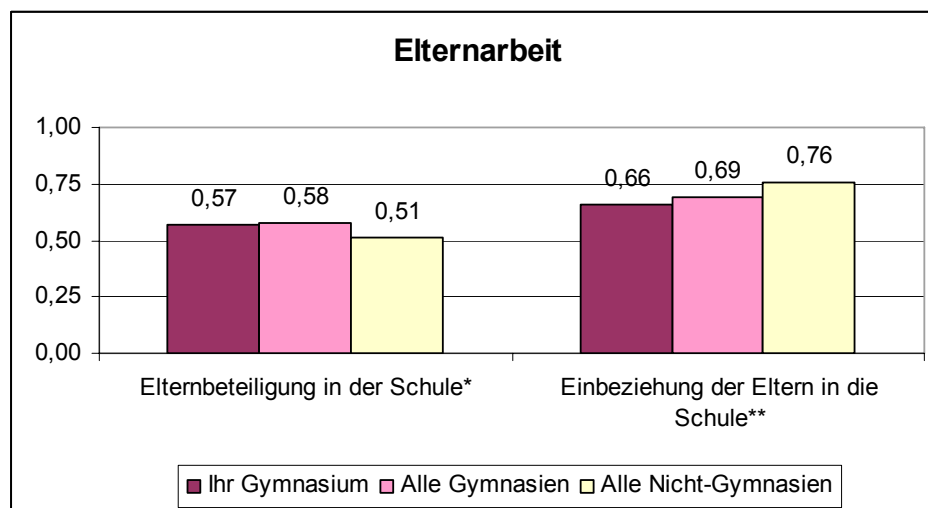
Im Bezug auf die Merkmale der unterrichtsbezogenen Kooperation liegen die Mittelwerte Ihrer Schule durchgängig unter denen aller anderen Gymnasien und aller Nicht-Gymnasien. Die Unterrichtskooperation wird von Ihrem Kollegium als eher nicht zufriedenstellend eingeschätzt. Auch die Zusammenarbeit bei curricularen Absprachen, der unterrichtsbezogene Erfahrungsaustausch und die Kooperation zu Benotungsfragen finden an Ihrer Schule eher selten statt. Ähnlich selten wird in Ihrem Gymnasium zu Disziplinproblemen der Schülerinnen und Schüler kooperiert. Bei den curricularen Absprachen und der

Kooperation zu Disziplinproblemen zählt Ihre Schule zu den unteren 25 Prozent (hellroter Bereich), bei unterrichtsbezogenem Erfahrungsaustausch und der Kooperation zur Benotung sogar zu den unteren 10 Prozent (dunkelroter Bereich) der Gymnasien. Die Unterrichtskooperation liegt im unteren Mittelfeld.



2.4 Elternarbeit

Die Elternarbeit wurde über die Skalen der Elternbeteiligung in der Schule und die Einbeziehung der Eltern in die Schule erfasst. Elternbeteiligung erfolgt durch Beteiligung der Eltern an Elternabenden und Schulveranstaltungen. Die Einbeziehung der Eltern in die Schule beschreibt das Ausmaß, in dem die Schule und Lehrkräfte Eltern informieren und unterstützen.



* Antwortformat: „wenige“ (0)–„einige“ (0,33)–„viele“ (0,67)–„die meisten“ (1).

** Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0)–„trifft eher nicht zu“ (0,33)–„trifft eher zu“ (0,67)–„trifft voll zu“ (1).

Das Kollegium Ihrer Schule gibt an, dass relativ viele Eltern an den Elternabenden und Schulveranstaltungen teilnehmen. Auch die Einbeziehung der Eltern in die Schule wird eher positiv wahrgenommen. Im Vergleich zu den anderen Gymnasien zeigen sich gegenüber Ihrem Gymnasium keine

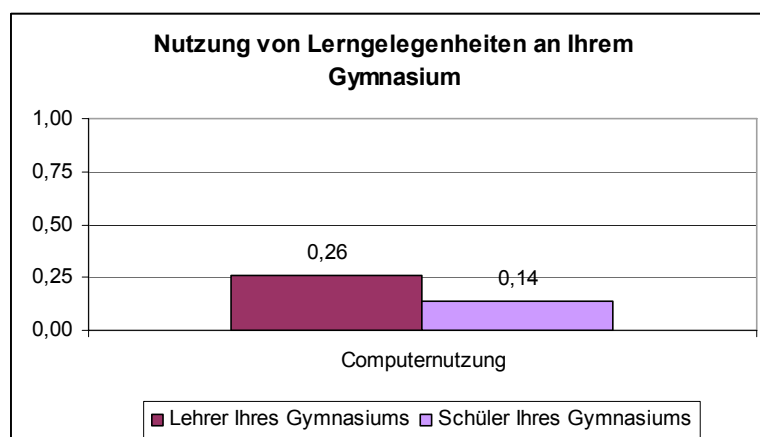
wesentlichen Unterschiede. Der Vergleich zwischen Gymnasien und Schulen der übrigen Schulformen zeigt, dass Gymnasialeltern generell stärker an schulischen Informationsveranstaltungen teilnehmen. Jedoch informieren Schulen des nicht gymnasialen Typs die Eltern stärker. Die Unterschiede zwischen den Gymnasien sind bei der Elternbeteiligung und bei der Einbeziehung der Eltern in die Schule so gering, dass auf eine Verortung des Mittelwerts innerhalb des Perzentilbandes verzichtet wird.

3. *Ergebnisse zur Lehr-Lernkultur*

Die Lehr-Lernkultur wird durch Merkmale wie die Computernutzung, Umgang mit Hausaufgaben, Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen sowie der Verfügung über Lerntechniken beschrieben. Diese Merkmale charakterisieren den Unterricht in Ihrer Schule und sind zu Teilen aus Lehrersicht, aus Schülersicht oder aus beiden Perspektiven erhoben worden.

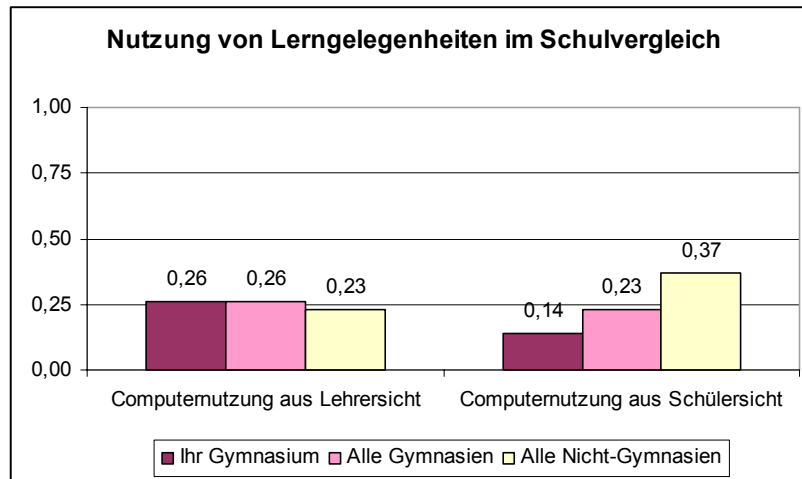
3.1 *Nutzung von Lerngelegenheiten*

Die Nutzung von Lerngelegenheiten ist für die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung sowie für das Lernen von Bedeutung. Lerngelegenheiten unterstützen curriculare Schwerpunkte und bieten den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen. In den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurden Lerngelegenheiten als Nutzung von Computern durch die Schülerinnen und Schüler erfasst.



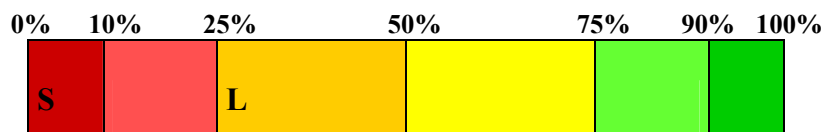
Antwortformat: „nie“ (0)–„selten“ (0,33)–„manchmal“ (0,67)–„immer“ (1).

Die Graphik zur Computernutzung an Ihrer Schule kontrastiert Lehrer- und Schülerangaben. Die Unterschiede zwischen den beiden Angaben sind eher gering. Die Angaben von Lehrern und Schülern deuten darauf hin, dass Computer an Ihrem Gymnasium sehr selten genutzt werden.



Antwortformat: „nie“ (0)–„selten“ (0,33)–„manchmal“ (0,67)–„immer“ (1).

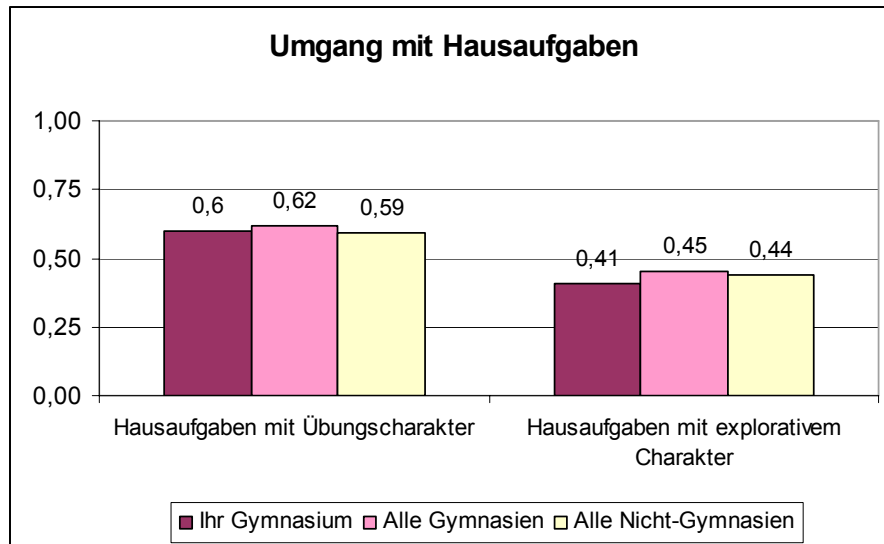
An anderen Gymnasien werden Computer ebenfalls sehr selten in den Unterricht mit einbezogen. Die Angaben Ihres Kollegiums zur Computernutzung liegen im unteren Mittelfeld (orangener Bereich), während die Angaben der Schüler im Vergleich aller Gymnasien innerhalb der unteren 10 Prozent liegen (dunkelroter Bereich). Die Schüler von Schulen des nicht-gymnasialen Typs nutzen den Computer im Vergleich zu den Gymnasiasten häufiger.



3.2 Umgang mit Hausaufgaben

Zum Umgang mit Hausaufgaben wurden ausschließlich Lehrkräfte befragt. Der Umgang mit Hausaufgaben wird durch die Art und Weise der Aufgabenstellungen durch die Lehrkräfte beschrieben. In den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurden Hausaufgaben mit Übungscharakter erfasst, die vorrangig repetitiven Zwecken dienen und sich stark an den Lehrbüchern

orientieren. Sie werden von Hausaufgaben explorativen Typs unterschieden, die auf eigenverantwortliches Arbeiten der Schüler sowie auf die individuelle Vorbereitung von Vorträgen und Präsentationen ausgerichtet sind.



Antwortformat: „nie“ (0) – „selten“ (0,33) – „manchmal“ (0,67) – „immer“ (1).

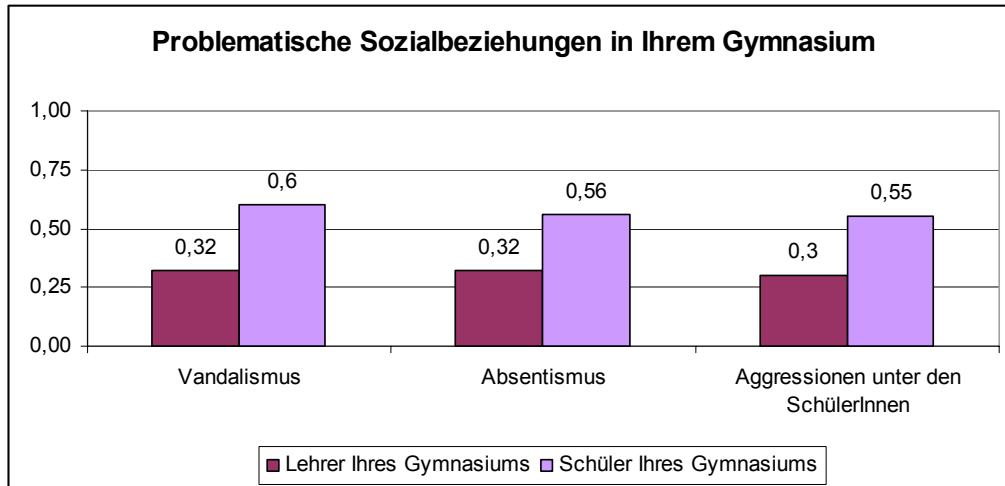
Hausaufgaben mit Übungscharakter werden an Schulen häufiger aufgegeben als Hausaufgaben mit explorativem Charakter. Die Unterschiede im Umgang mit Hausaufgaben sind so gering, dass auf eine Standortbestimmung Ihrer Schule im Perzentilband hier verzichtet wird.

3.3 Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen

Negativ wahrgenommene Sozialbeziehungen haben Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler. In den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurden problematische Sozialbeziehungen wie Vandalismus, Absentismus und Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern aus Lehrer- und Schülersicht erfasst. Diese Merkmale beschreiben die Disziplin der Schüler und Aspekte des Lernumfeldes, die wiederum Einfluss auf die sozio-emotionalen Haltungen wie die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler haben können. Die Wahrnehmung einer Schülerorientierung der Lehrkräfte und die soziale Integration der Schüler in die Schule seitens der Schüler kann die Lernfreude der Schüler positiv beeinflussen.

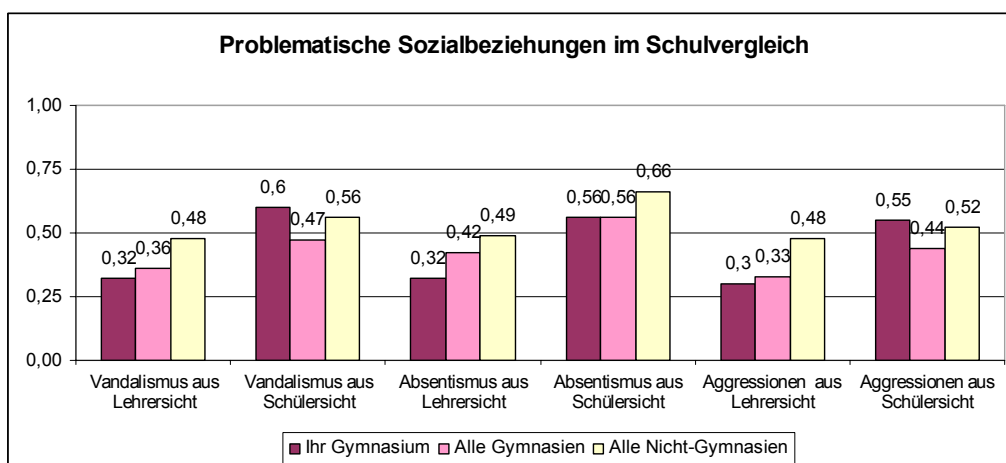
Schülerorientierung, soziale Integration und Lernfreude wurden aus Schülersicht erfasst.

3.3.1 Sozialbeziehungen unter Schülern



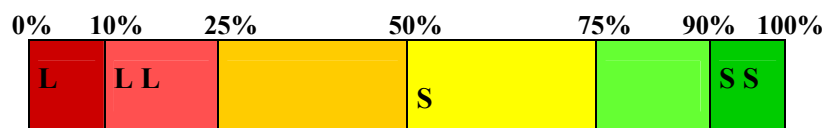
Antwortformat: „sehr selten“ (0) – „manchmal“ (0,33) – „oft“ (0,67) – „sehr oft“ (1).

Bei den Angaben zu den problematischen Sozialbeziehungen an Ihrem Gymnasium zeigen sich deutliche Differenzen zwischen der Lehrer- und der Schülersicht. Während die Lehrkräfte durchgehend Vandalismus, Absentismus und Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern nur manchmal wahrnehmen, deuten die Angaben der Schüler auf ein deutlich häufigeres Vorkommen problematischer Sozialbeziehungen hin.

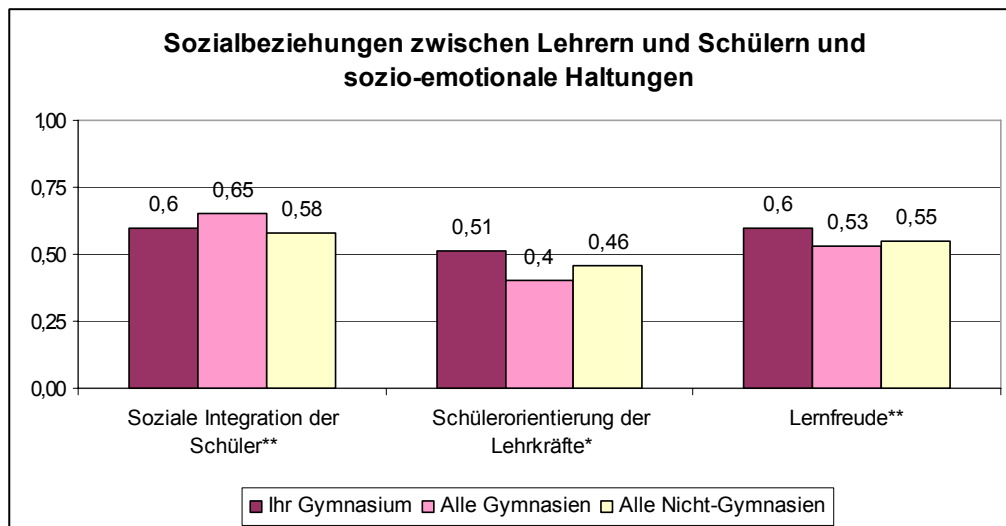


Antwortformat: „sehr selten“ (0) – „manchmal“ (0,33) – „oft“ (0,67) – „sehr oft“ (1).

Auch an anderen Gymnasien und Nicht-Gymnasien nehmen die Lehrkräfte problematische Sozialbeziehungen weniger stark wahr als die betreffenden Schüler. Jedoch sind die Differenzen zwischen Lehrer- und Schülerperspektive an Ihrer Schule besonders groß. Während die Lehrkräfte mit Ihren Angaben zum Vandalismus und zu den Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern im Bereich der unteren 25 Prozent (hellroter Bereich) des Perzentilbands liegen, finden sich die Angaben der Schüler zu diesem Bereich in den oberen zehn Prozent (dunkelgrüner Bereich) wieder, wobei in diesen Fällen eine hoher Wert negativ zu deuten ist. Beim Absentismus verorten sich die Angaben des Kollegiums innerhalb der unteren zehn Prozent (dunkelroter Bereich), während die Schülerangaben im oberen Mittelfeld (gelber Bereich) einzuordnen sind, auch hier hat ein hoher Wert negative Bedeutung.



4.3.2 Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern und sozio-emotionale Haltungen

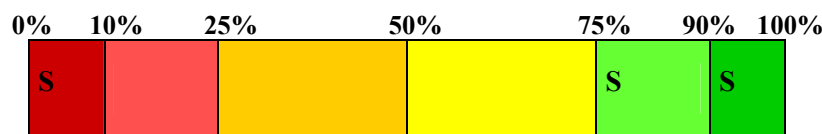


*Antwortformat: „wenige“ (0) – „einige“ (0,33) – „viele“ (0,67) – „die meisten“ (1).

**Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0)–„trifft eher nicht zu“ (0,33)–„trifft eher zu“ (0,67)–„trifft voll zu“ (1).

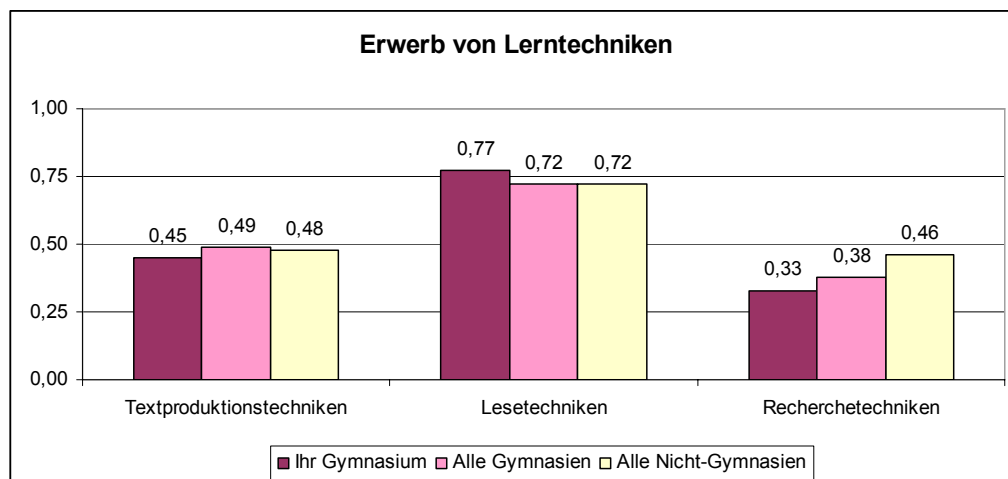
Der Graphik ist zu entnehmen, dass sich die Schüler Ihrer Schule insgesamt eher integriert fühlen, die Angaben aber im Vergleich zu allen Gymnasien eher unterdurchschnittlich sind. Der Wert liegt auf dem Perzentilband innerhalb der

unteren 10 Prozent (dunkelroter Bereich). Im Vergleich zu Schulen der übrigen Schulformen wird die soziale Integration von den Schülern geringfügig höher eingeschätzt. Bei der Schülerorientierung und Lernfreude aus Schülersicht erreicht Ihr Gymnasium höhere Werte als Gymnasien im Durchschnitt. Im Vergleich zu allen Gymnasien ordnen sich die Angaben ihrer Schüler bei der Schülerorientierung der Lehrkräfte in den oberen zehn Prozent innerhalb der Rangfolge (dunkelgrüner Bereich) der Gymnasien ein und bei der Lernfreude innerhalb der oberen 25 Prozent (hellgrünen Bereich) ein.



4.4 Erwerb von Lerntechniken

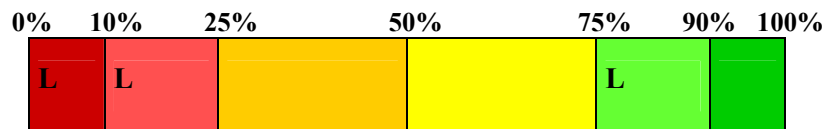
Innerhalb der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wurde die Verfügung über Textproduktions-, Lese- und Recherchetechniken erfasst. Diese Lerntechniken gehören zu den überfachlichen Kompetenzen, die Schüler zur Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion befähigen sollen.



Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0)–„trifft eher nicht zu“ (0,33)–„trifft eher zu“ (0,67)–„trifft voll zu“ (1).

Die Schüler aller Schulformen geben an, in der Schule Lesetechniken erworben zu haben. Bei den Textproduktionstechniken liegt der Mittelwert Ihrer Schule

geringfügig unter dem Wert der anderen Gymnasien. Dies trifft auch auf die Angaben Ihrer Schüler zum Erwerb von Recherchetechniken zu. Bei diesem Merkmal zählt Ihr Gymnasium zu den unteren zehn Prozent (dunkelroter Bereich) aller befragten Gymnasien und bei den Textproduktionstechniken zu den unteren 25 Prozent (hellroter Bereich). Beim Erwerb von Lesetechniken gehört Ihre Schule zu den oberen 25 Prozent (hellgrüner Bereich).



5. Zusammenfassung der Ergebnisse der ausgewählten Schule

Die soziale Zusammensetzung der Schüler Ihres Gymnasiums zeigt keine wesentlichen Unterschiede gegenüber den Schülern anderer Gymnasien auf, womit keine Unterschiede in den Eingangsbedingungen der Schülerschaft vorliegen. Das Kollegium Ihrer Schule ist im Vergleich zum Durchschnitt der Gymnasien und Schulen nicht-gymnasialen Typs relativ jung. Die Lehrkräfte schätzen den Ruf und die Ausstattung Ihrer Schule eher schlechter ein.

Das Kollegium Ihrer Schule ist generell zufrieden mit der pädagogischen Führung. Dagegen wird beim Zusammenhalt und den Zielabsprachen im Kollegium eher Unzufriedenheit geäußert. Eine noch größere Unzufriedenheit wird im Bezug auf die Kommunikation im Kollegium berichtet. Da das Kommunikationsverhalten zwischen den Gymnasien relativ große Unterschiede aufweist und das Kollegium Ihrer Schule in diesem Bereich große Unzufriedenheit geäußert hat, hat Ihre Schule in diesem Bereich die Entwicklungsmöglichkeiten noch nicht ausgeschöpft.

Darüber hinaus können durch eine bessere Kommunikation im Kollegium auch die Zielabsprachen und Aspekte der unterrichtsbezogenen Kooperation verbessert werden. Insbesondere bei den Merkmalen der unterrichtsbezogenen Kooperationen weist Ihr Gymnasium niedrigere Werte als die Gymnasien im Durchschnitt auf. Dies trifft vor allem auf den Austausch von Unterrichtserfahrungen zu, bei dem Ihre Schule zu den unteren zehn Prozent der

Gymnasien gehört. Innerhalb der unterrichtsbezogenen Kooperation nimmt der Austausch von Unterrichtserfahrungen eine Schlüsselposition ein, da er starke Zusammenhänge zu allen anderen unterrichtsbezogenen Absprachen (Unterrichtskooperation, curriculare Absprachen, Kooperation zu Disziplinproblemen und zur Benotung) zeigt. Alle Angaben Ihres Kollegiums weisen im Bezug auf Kooperationen zum Unterricht auf einen Entwicklungsbedarf hin.

Die Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern werden in Ihrer Schule von den Schülern jedoch sehr positiv wahrgenommen. Besonders die Schülerorientierung der Lehrkräfte und die Lernfreude der Schüler liegen im Vergleich zu den anderen Gymnasien auf einem sehr hohen Niveau. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich die hohe Schülerorientierung positiv auf die Lernfreude der Schüler an Ihrem Gymnasium auswirkt. Schülerorientierung und Lernfreude sind relevant, weil zwischen den Gymnasien Unterschiede bei beiden Merkmalen nachgewiesen wurden.

Dagegen wird Ihre Schule als Lernort und Lernumgebung von den Schülern eher negativ wahrgenommen. Es zeigen sich große Widersprüche zwischen den Angaben der Lehrer und Schüler im Bezug auf Sozialverhalten und Sozialbeziehungen wie Vandalismus, Absentismus und Aggressionen unter den Schülern. Während die Schüler durchgängig von problematischen Sozialbeziehungen berichten und im Vergleich zu anderen Gymnasien und auch Schulen nicht-gymnasialen Typs überdurchschnittlich hohe Werte ausweisen, liegt das Niveau der Lehrerangaben bei diesen Merkmalen durchgehend sehr niedrig. Im Zusammenhang mit der hohen Ausprägung problematischer Sozialbeziehungen steht auch die negative Wahrnehmung der sozialen Integration der Schüler in Ihrem Gymnasium, bei der Ihr Gymnasium zu den unteren zehn Prozent der Gymnasien zählt.

Als Handlungskonsequenz könnte eine Sensibilisierung der Wahrnehmung von Sozialbeziehungen unter den Schülern durch die Lehrkräfte verbunden mit einer verstärkten Beteiligung und Einbeziehung der Eltern in die Schule verbunden werden. Starke Zusammenhänge zwischen der Elternbeteiligung und den

Sozialbeziehungen unter den Schülern weisen darauf hin, dass insbesondere die Elternarbeit ein Ansatzpunkt für eine Verbesserung der Sozialbeziehungen in Schulen bietet.

5. Schlussbetrachtung

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurden zentrale Theorien und Konstrukte der Schulforschung im Bezug auf Schulqualität aufgearbeitet, um die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen theoretisch zu fundieren. Die Erhebungsinstrumente der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wurden innerhalb der Theorien der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung verortet, um die konstruktorientierte Systematisierung und Strukturierung der Schulqualitätsmerkmale in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen vorzunehmen und für eine Rückmeldung an die einzelne Schule zu begründen.

Auf der Basis der Daten von hessischen Sekundarschulen aus der ArbeitsPlatz-Untersuchung und den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wurden die erhobenen Merkmale der Schulqualität auf Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den Schulen hin untersucht, um auch die praktische Bedeutsamkeit der Merkmale für eine Rückmeldung an die einzelne Schule heraus zuarbeiten. Mit der Erhebung und Rückmeldung von Vergleichsdaten von Schulen derselben Schulform und Schulen der übrigen Schulformen wurde ein externer, sozialnormorientierter Referenzrahmen angeboten, der über die Möglichkeiten interner Evaluationsmaßnahmen hinaus, Stärken und Schwächen einer Schule zu ausgewählten Merkmalen der Schulqualität im Vergleich zur Gesamtpopulation der Stichprobe beschreibt. Die Rückmeldung der Schulqualitätsmerkmale verfolgte das Ziel, Praktiken und Handlungsmuster in den Schulen vergleichend darzustellen und diese Erkenntnisse für die binnenschulische Entwicklungsarbeit nutzbar zu machen.

Mit der Ausarbeitung eines auf Skalen basierenden Rückmeldeformats wurde der Versuch unternommen, die bisherige Rückmeldestrategie von Einzelitems zu ergänzen. Aufbauend auf der konstruktorientierten Modellierung der Schulqualitätsmerkmale aus den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen wurde ein Format entwickelt, das einerseits Modellen der Schulqualitätsforschung Rechnung trägt und andererseits eine für die einzelne Schule übersichtliche und verständliche Rückmeldung der Ergebnisse gewährleisten soll. Ziel der Rückmeldung von Skalenmittelwerten war es, die Angaben aus Lehrer- und Schülerperspektive zu bündeln und Unterschiede in den einzelnen Qualitätsmerkmalen

sichtbar zu machen. Durch die Wahl eines sozialnormorientierten Vergleichs erhalten die Schulen Einsicht in die Ergebnisse der Referenzgruppe vergleichbarer Schulen, um die Situation an der eigenen Schule differenzierter einschätzen zu können.

Mit der zweiten Erhebungswelle der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen, die im Schuljahr 2004/05 begonnen hat und bisher noch nicht zum Abschluss gekommen ist, wird zukünftig auch die Rückmeldung im Vergleich zu früheren Ergebnissen einer Schule angestrebt. Durch die Erhebung über mehrere Messzeitpunkte hinweg sollen Entwicklungen über die Zeit beschrieben und an die Schule zurückgemeldet werden. Dadurch wird den Schulen ein zweiter Vergleichsmaßstab zur Verfügung gestellt, der Entwicklungen bzw. Stagnationen in der Schule sichtbar macht.

Für die zweite Erhebungswelle wurden die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen nochmals überarbeitet und vor allem im Bereich der Lehr-Lernkultur in den Schulen erweitert. Mit der Erhebung fachspezifischer Qualitätsmerkmale des Unterrichts wird das Instrumentarium der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen weiter differenziert und damit Ergebnissen der Schulqualitätsforschung Rechnung getragen, die den Unterricht als primären Ort des Lernens von Schülerinnen und Schülern erfassen. Mit dem Wegfall nicht reliabler Skalen und der Aufnahme neuer Skalen, die sich in anderen Studien bereits bewährt haben, wurde die theoretische Basis auch für die Rückmeldung an einzelne Schulen ausgebaut und der wissenschaftliche Nutzwert der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen erhöht. Darüber hinaus wurden Lehrer-, Schüler- und Elternfragebögen stärker parallelisiert, um die Kontrastierung der Wahrnehmungen zu erweitern.

Es lässt sich festhalten, dass die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen als Instrument der Schulevaluation viele Veränderungen durchlaufen haben und der Theorieentwicklung in der Schulforschung stärker angepasst wurden. Damit wurde ein anfangs stark praxisorientiertes Instrument der Schulentwicklung optimiert, um die Schulen besser in ihrer praktischen Entwicklungsarbeit unterstützen zu können. Die Entwicklungsgeschichte der Pädagogischen

Entwicklungsbilanzen spiegelt nicht nur die Entwicklung eines einzelnen Erhebungsinstruments wider, sondern symbolisiert darüber hinaus einen methodischen Reifeprozess, der stellvertretend für praxisorientierte Forschung verstanden werden kann.

6. Literatur

- Abs, H.J.; Döbrich, P.; Vögle, E.; Klieme, E. (2005). Skalen zur Qualität der Lehrerbildung–Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Farnkfurt a. M.: DIPF.
- Artelt, C.; Demmrich, A.; Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 271 - 296.
- Aurin, K (Hrsg.) (1991). Gute Schulen–Worauf beruht ihre Wirksamkeit. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Baumert, J.; Lehmann, R.; Lehrke, M.; Schmitz, B. Clausen, M.; Hosenfeld, I.; Köller, O.; Neubrand, J. (1997). TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider W., Stanat, P.; Tillmann, K. J.; Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Bortz, J.; Döring, N. (Hrsg.) (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Buhren, C.G.; Rolff, H.-G. (2000). Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung (257-296). In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Weinheim und München: Juventa.
- Caroll, J.B. (1963). A model of school learning. In Teachers Collage Record, 64, S. 723 – 733.
- Centre of Educational Research and Innovation (CERI) (1994): What works in innovation. The assessment of school performance. Strategies for the assessment of school performance. Paris.
- Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Coleman, J.S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, R.; York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M. (1994). The effective classroom. London: Cassell.

- Dalin, P., Rolff, H.-G. (1990). Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Dalin, P. (1973). Case studies of educational innovation. Vol. IV. Paris: OECD.
- Dalin, P. (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Darmstadt: Luchterhand.
- Daschner, P.; Rolff, H.-G.; Stryck, T (Hrsg.) (1995). Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim: Juventa.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (73 – 92). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ditton, H. (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt (Hrsg.) Handbuch der Bildungsforschung. Opladen.
- Ditton, H.; Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellung und Aufgaben der Forschung. In Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 507 – 529.
- Ditton, H.; Arnold, B.; Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützenden Systems der Qualitätssicherung an Schulen – QuaSSU (S. 374 – 389). In M. Prenzel und J. Doll (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenz. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ditton, H.; Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragung zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In Empirische Pädagogik, 18, H. 1, S. 115 – 139.
- Döbrich, P. (2003). Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). In Pädagogische Führung, H. 1., S. 27 – 30.
- Döbrich, P. (2004). Mögliche Themen für die weiteren Beratungen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Döbrich, P.; Lohmann, A. (Hrsg.) (1998). ArbeitsplatzUntersuchungen als Teil von Schulentwicklung – ein Praxisbericht. In Journal für Schulentwicklung, 2, S. 24 – 33.
- Döbrich, P., Plath, I.; Tierscheidt, H. (Hrsg.) (1999). ArbeitsplatzUntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse. Frankfurt a. M.: DIPF.

- Dollard, S. (1996). Changes in characteristics and effects of schoolleadership over time. Paper presented at ECER, Sevilla.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die Einzelne Schule als Pädagogische Handlungseinheit. In *Die Deutsche Schule*, 78, H. 3, S. 275 – 304.
- Fend, H. (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität von Schule (S. 182 – 195). In U: P. Trier (Hrsg.): *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen*. Aaron.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim und München: Juventa
- Fullan, M.; Bennett, B.; Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. In *Educational Leadership*, 5, 13 – 19
- Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. New York: Falmer.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 14, S. 351-388.
- Harvey, L.; Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze (17 – 39). In 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heid, H. (2000). Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie (S. 41 – 51). In 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Betz Verlag.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft (S. 7 – 14). In 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Helmke, A.; Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002). *Die Studie MARKUS – Mathematik Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hendricks, M. A., Scheerens, J. (1996). Zelfevaluatie in het basisonderwijs. Constructie van een instrumentarium „School- en klakenmerken“. Enschede: OCTO.
- Hill, P.W.; Rowe, K.J.; Jones, T. (1995). *SIIS: School improvement Information Service*. Version 1.1, October 1995. Melbourne, Centre for Applied Educational Research.

- Huberman, A.M.; Miles, M.B. (1984). *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Jencks, C.S.; Smith, M.; Ackland, H.; Bane, M. J.; Cohen, D.; Ginter, H.; Heyns, B.; Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999). *Handbuch der Evaluationsstandards*. Opladen
- Klieme, E.; Baumert, J.; Schwippert, K. (2000). Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche – Eine Studie in Anschluss an TIMSS (S. 387 – 419). In: H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 11. Weinheim und München: Juventa.
- Klieme E.; Abs, H.J.; Diedrich, M. (2004). Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie Leben und Lernen. Rückmeldeverfahren und erste deskriptive Befunde aus den Schulbefragungen. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Klieme, E.; Döbrich, P.; Steinert, B. Ciompa, R.; Gerecht, M. (2005). Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für Schulen. Im Erscheinen.
- Kluger, A.N.; DeNisi, A.(1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary 'feedback intervention theory'. *Psychological Bulletin*, 119, H. 2, S. 254 – 284.
- Knuver, J.W.M., Doolaard, S. (1996). *Rekenen / wiskunde en natuuronderwijs op de basisschool*. Enschede: OCTO
- Köller, O.; Baumert, J.; Bos, W. (2001). TIMSS. Third International Mathematics and Science Study: Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (S. 270 – 284). In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und München: Beltz.
- Kohler, B. (2002). Zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer. *Unterrichtswissenschaft*, 30, H. 2, S. 158 – 188.
- Kohler, B. (2004). Zur Rezeption externer Evaluation durch Lehrkräfte, Eltern sowie Beamte der Schulaufsicht. In *Empirische Pädagogik*, 18, H. 1, S. 18 - 39
- Kohler, B., Schrader, F.-W. (2004). Ergebnissrückmeldungen und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. In *Empirische Pädagogik*, 18, H. 1, S. 3 - 17
- Krecker, L. (1987). *Studien zur Gesamtschulentwicklung*. Pfaffenweiler.

- Krecker, L.; Menke, A.; Gehrmann, H.-J.; Kaplan, K. (1986). Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Kromrey, H. (1995). Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15, H. 4, S. 313 – 336.
- Lehmann, R. H.; Peek, R.; Gänsfuß, R.; Lutkat, S.; Mücke, S. Barth, I. (2000). QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. In Reihe Schulforschung in Brandenburg, H. 1. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Leeuw, A.C.J. de (1986). Organisaties: management, analyse, ontwerp en verandering. Een systeemvisie. Assen: Van Gorcum.
- Lieberman, A.; Miller, L. (1990). Restructuring Schools – What matters and what works. In Phi Delta Kappan, 71, H. 10, S. 759 – 764.
- Lyten, J.W. (1994). School effects: stability and malleability. Enschede: University of Twente.
- Lyten, H; Snijders, T.A.B. (1996). School effects and teacher effects in dutch elementary education. In Educational Research and Evaluation 2, S. 1 - 24.
- Mentzel, W. (1997). Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organisations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; Ecob, R. (1988). School matters. The junior years. Somerset: Open Books.
- Odden, A.; Marsch, D. (1989). State Education Reform Implentation. In: J. Hannaway und R. Crowson (Eds.), The Politics of Reforming School Administration. New York: Falmer.
- Peek, R. (2001). Rückmeldestrategien als Element der Qualitätsentwicklung durch großflächige Tests. In Journal für Schulentwicklung, 5, H. 2, S. 55– 64.
- Peek, R. (2004). Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnissrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In Empirische Pädagogik, 18, H. 1, S. 82 – 114.

- Pfeiffer, H. (2001): Interne und Externe Evaluation von Schule. In: H. Döbert und C. Ernst, (Hrsg.): Schule und Qualität (S. 37 – 62). Band 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reynolds, D.; Creemers, B.P.M.; Nesselrodt, P.S.; Schaffer, E.C.; Stringfield, S.; Teddlie, Ch. (1994). Advances in school effectiveness research and practice. Oxford: Pergamon.
- Reynolds, D.; Teddlie, C.; Hopkins, D.; Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement (S. 206-231). In C. Teddlie und D. Reynolds (Eds.): The international handbook of school effectiveness research. London: RoutledgeFalmer.
- Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F.; Klug, S. (1993). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In Zeitschrift für Pädagogik, 37, H. 4, S. 865 - 886
- Rolff, H.-G. (1995). Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und Pädagogische Arbeit. In Pädagogik, 47, H. 2, S. 17 – 21.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2002). Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Weinheim und München: Juventa
- Rutter, M., Maughan, B.; Mortimore, P.; Oustin, J. (1979). Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P. (2001). Fairer comparisons of schools: the role of school effectiveness research in promoting improvement. Paper presented at The Meaning of Quality in Education, Karlstad.
- Sammons, P.; Nuttall, D.; Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: results from a reanalysis of the inner London Education Authority's Junior School Projekt Data. In British Educational Research Journal 19, S. 381 – 405.

- Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
- Scheerens, J.; Glas, C.; Tomas, S.M. (2003). Educational evaluation, assessment and monitoring. A systematic approach. Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Scheerens, J.; Brummelhuis, A.C.A. ten (1996). Process indicators on the functioning of schools: Results from an international survey. Paper presented at AERA annual meeting, New York.
- Scheerens, J.; Bosker, R.J. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Schrader, F.-W.; Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation? Die Rezeptionsstudie an WALZER: Ergebnisse der Lehrerbefragung. In Empirische Pädagogik, 18, H. 1, S. 140 – 161.
- Schwippert, K. (2004). Leistungsrückmeldungen an Grundschulen im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). In Empirische Pädagogik, 18, H. 1, S. 62 – 81.
- Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Slavin, R.E. (1996). Education for all. Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Steinert, B.; Gerecht, M.; Klieme, E.; Döbrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsplatzUntersuchung (APU) und Pädagogische Entwicklungs-Bilanzen (PEB). Frankfurt a.M.: DIPF.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In Reynolds, D. et al. (1994). Advances in school effectiveness research and practice. Oxford: Pergamon, S. 67 -96.
- Stroebe, W.; Hewstone, M.; Stephenson, G. M. (Hrsg.) (1997). Sozial-psychologie. Berlin: Springer.
- Teddlie, C.; Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. London: Routledge Falmer.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte - Probleme. In Zeitschrift für Pädagogik, 40, H. 6, S. 809 – 829.
- Timmermann, D. (1996). Qualitätsmanagement an Schulen. In Wirtschaft und Erziehung, 48, S. 327 – 333.

- Universiteit Twente, OCTO (1995a). Derde internationale onderzoek rekenen/wiskunde en natuuronderwijs. Vragenlijst voor de schoolleider, populatie 1. Enschede: Universiteit Twente: OCTO.
- Universiteit Twente, OCTO (1995b). Derde internationale onderzoek rekenen/wiskunde en natuuronderwijs. Vragenlijst voor de leerkracht, populatie 1. Enschede: Universiteit Twente: OCTO.
- Van Velzen; W., Miles; M. B.; Eckholm M; Hameyer U.; Robin, D. (1985). Making school improvement work: a conceptual guide to practice. Leuven Amersfoort: Acco.
- Wang, M.C.; Haertel, G.D.; Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. In Review of Educational Research 63, S. 249 – 294.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of american schools. Educational Leadership, 41, S. 19 – 27.
- Waterman, R.; Stanat, P.; Kunter, M.; Klieme, E.; Baumert, J. (2003). Schulrückmeldung im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Dis-sementationskonzept von PISA-2000. In Zeitschrift für Pädagogik, 49, H. 1, S. 92 – 111.
- Waterman, R.; Stanat, P. (2004). Schulrückmeldungen in PISA 2000: Sozial-norm- und kriteriumsorientierte Rückmeldeverfahren. In Empirische Pädagogik, 18, H. 1, S. 40 – 61.
- Werf, G. van der; Driessen, G. (1993). Het Schoolwerkplan in het basisonder-wijs. Lisse: Swets und Zeitlinger.

7. Anhang

7.1 Anhang A: Skalen aus dem Lehrer- und Schülerfragebogen auf der Basis der Daten hessischer Schulen

Konstrukt	Pädagogische Führung
Skala	Pädagogische Führung
Theoretischer Hintergrund	Pädagogische Führung (Educational Leadership) erstreckt sich auf die Koordination, Unterstützung und Überwachung organisatorischer, unterrichtsbezogener und personalbezogener Prozesse in der Schule. Die effektive Moderation von Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozessen trägt angesichts der hohen Lehrerautonomie zu einem störungsarmen Schulbetrieb bei und eröffnet Freiräume für die Schulentwicklung. Über eine effiziente Schulorganisation hinaus schafft eine unterrichts- und personalbezogene Führung der Schule Möglichkeiten für eine kohärente Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts in der gesamten Schule und eine Professionalisierung der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 101 ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	6
Skalierung: IV und VIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Skalierung XCU	1 = gar nicht, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft
Umgepolte Items	XC2U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	XC2U: Wenn ich berufliche Probleme habe, hole ich mir Rat bei der Schulleitung.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Im Folgenden finden Sie Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Berufszufriedenheit betreffen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht.	IV			
der Organisation unseres Schulbetriebs.	IV03	0,576	0,244	0,650
meinem Verhältnis zur Schulleitung.	IV14	0,698	0,262	0,784
Dem Führungsstil der Schulleitung.	IV15	0,599	0,305	0,852
der Unterstützung durch die Schulleitung.	IV16	0,654	0,293	0,816
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.				
Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung.	VIIA4	0,614	0,253	0,700
Wir werden rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.	VIIA5	0,586	0,263	0,666
		0,620	0,223	
	N = 2.131	Min=0	Max=1	$\alpha=0,907$

Konstrukt	Schulbezogene Kooperation
Skala	Kommunikation im Kollegium
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerk Kooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Ein positives Kommunikationsklima im Kollegium ermöglicht einen Austausch unter Lehrkräften, der nicht durch interpersonale Konflikte belastet ist, und schafft Raum für eine zielorientierte Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: IV	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: V22: Das Kollegium dieser Schule ist in seinen pädagogischen Zielen ... eher geteilt durch seine Unterschiede als vereint durch seine Gemeinsamkeiten bzw. ... eher vereint durch seine Gemeinsamkeiten als geteilt durch seine Unterschiede.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Im Folgenden finden Sie Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Berufszufriedenheit betreffen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht. Ich bin zufrieden mit				
dem an unserer Schule herrschenden Betriebsklima.	IV11	0,662	0,268	0,690
dem Verhältnis zu meinen Kolleginnen und Kollegen.	IV12	0,766	0,211	0,716
der Kommunikation im Kollegium.	IV13	0,650	0,246	0,684
		0,692	0,210	
	N = 2.141	Min=0	Max=1	α=0,830

Konstrukt	Schulbezogene Kooperation
Skala	Kohäsion im Kollegium
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkoooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Die soziale Kohäsion im Kollegium indiziert eine hohe Eingebundenheit und Geschlossenheit im kommunikativen Handeln seitens der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	7
Skalierung: VIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	VIIA1U, VIIA3U, VIIA8U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1) / (höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.				
Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen.	VIIA1U	0,429	0,288	0,432
In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	VIIA2	0,435	0,234	0,454
Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer.	VIIA3U	0,436	0,237	0,284
Beim Entwurf des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt.	VIIA6	0,560	0,279	0,399
Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt.	VIIA7	0,445	0,283	0,424
Die Zusammenarbeit im Kollegium orientiert sich fast ausschließlich an Fächern.	VIIA8U	0,421	0,229	0,295
Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig bekannt gegeben.	VIIA9	0,504	0,264	0,302
		0,464	0,149	
	N = 2.135	Min=0	Max=1	α=0,661

Konstrukt	Schulbezogene Kooperation
Skala	Programmatische Kooperation
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerk Kooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Eine Abstimmung des pädagogischen Konzepts und Programms der Schule sorgt für Zielklarheit in der Schule und ist Rahmen und Voraussetzung für eine zielgerichtete Unterrichtskooperation und ein kohärentes Unterrichtshandeln der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	5
Skalierung: IIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	IIIA17, aber auch ausgeschlossen: Bei erkennbaren persönlichen Problemen einzelner Schülerinnen oder Schüler haben wir eine gut funktionierende Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungssystemen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu?				
Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	IIIA8	0,598	0,263	0,641
Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.	IIIA9	0,683	0,248	0,599
Wir nutzen gezielt unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit.	IIIA16	0,306	0,273	0,397
Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme.	V23	0,568	0,200	0,517
Die Kolleginnen und Kollegen sind aufgeschlossen für Veränderungen.	V24	0,499	0,215	0,549
		0,531	0,173	
	N = 2.144	Min=0	Max=1	α=0,764

Konstrukt	Unterrichtsbezogene Kooperation
Skala	Unterrichtskooperation
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerk Kooperation eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Eine Abstimmung der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung kann das kumulative Lernen der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen und Fächer hinweg verbessern (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	9
Skalierung: IIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1)/(höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	IIIA7: Wir haben eine feste Vertretungsregelung. VB12: Wir die Überprüfung von Hausaufgaben als selbstverständlichen Teil unserer Arbeit ansehen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu?				
Wir haben eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.	IIIA1	0,498	0,274	0,533
Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.	IIIA2	0,270	0,275	0,453
Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für die Zusammenarbeit gut koordiniert.	IIIA3	0,308	0,271	0,572
Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit.	IIIA4	0,598	0,250	0,525
Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	IIIA5	0,451	0,254	0,521
Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	IIIA6	0,589	0,249	0,566
Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit	IIIA10	0,466	0,264	0,469
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit	IIIA11	0,191	0,236	0,434
Die Absprache von Hausaufgaben ist ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.	IIIA13	0,251	0,258	0,445
		0,405	0,164	
	N = 2.135	Min=0	Max=1	α=0,808

Konstrukt	Unterrichtsbezogene Kooperation
Skala	Curriculare Absprachen
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerk Kooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Die Abstimmung über Schwerpunkte, Sequenzierung und Einsatz von Unterrichtsmaterialien trägt zu einem zielgerichteten und kohärenten Unterrichtshandeln der Lehrkräfte bei. (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	5
Skalierung: VIIBU	1 = gar nicht, 2 = einmal im Jahr, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal monatlich, 5 = einmal wöchentlich
Umgepolte Items	VIIB1U, VIIB2U, VIIB3U, VIIB4U, VIIB5U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?				
Auswahl der Unterrichtsmaterialien.	VIIB1U	0,509	0,509	0,731
Auswahl der Unterrichtsthemen.	VIIB2U	0,490	0,490	0,792
Entscheidung über die Reihenfolge der Unterrichtsthemen.	VIIB3U	0,415	0,415	0,772
Entscheidung über Unterrichtsmethoden.	VIIB4U	0,302	0,321	0,663
Vorbereitung des Unterrichts bzw. der Einheiten und Kurse.	VIIB5U	0,388	0,334	0,742
		0,423	0,254	
	N = 2.119	Min=0	Max=1	α=0,892

Konstrukt	Unterrichtsbezogene Kooperation
Skala	Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Der Austausch über Unterrichtserfahrungen und die Verständigung über Unterrichtsmethodik oder Individualisierungsstrategien erweitern das Wissen um die professionellen Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Lehrkraft. Dieses kann sich in einem effektiveren Unterrichtshandeln niederschlagen (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	9
Skalierung: VIIBU	1 = gar nicht, 2 = einmal im Jahr, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal monatlich, 5 = einmal wöchentlich
Umgepolte Items	VIIB10U, VIIB11U, VIIB14U, VIIB16U, VIIB17U, VIIB18U, VIIB20U, VIIB22U, VIIB23U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1)/(höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	VIIB6: Gemeinsame Beratungen zu.. Gemeinsam erteiltem Unterricht / erteilte Kurse. VIIB12: Gemeinsame Beratungen zu ... Allgemeine Rahmensichtpläne. XC1: bei beruflichen Problemen ... spreche ich mit Kollegen darüber.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?				
Austausch von Unterrichtserfahrungen.	VIIB10U	0,657	0,286	0,659
Weitergabe neuer pädagogischer Ideen.	VIIB11U	0,516	0,280	0,641
Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit.	VIIB14U	0,493	0,320	0,697
Hausaufgabenabsprache.	VIIB16U	0,260	0,331	0,576
Schülerverhalten im Unterricht.	VIIB17U	0,681	0,274	0,616
Beschaffung von Unterrichtsmaterialien und Ressourcen.	VIIB18U	0,509	0,269	0,621
Lernbedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler.	VIIB20U	0,507	0,301	0,690
Persönlichen Unzufriedenheiten bzw. Problemen mit der Arbeit.	VIIB22U	0,567	0,308	0,598
Hausaufgabenregelung.	VIIB23U	0,298	0,307	0,585
		0,501	0,216	
	N = 2.103	Min=0	Max=1	α=0,883

Konstrukt	Unterrichtsbezogene Kooperation
Skala	Kooperation zu Disziplinproblemen von Schülerinnen und Schülern
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Der Austausch und die Verständigung über Disziplinflagen erweitert das professionelle Handlungswissen um die Möglichkeiten der Klassenführung und der Verbesserung der Sozialbeziehungen in Schule und Unterricht (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: VIIBU	1 = gar nicht, 2 = einmal im Jahr, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal monatlich, 5 = einmal wöchentlich
Umgepolte Items	VIIB8U, VIIB13U, VIIB15U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	VIIB19: Unentschuldigtes Fehlen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?				
Entscheidung im Umgang mit Disziplinproblemen.	VIIB8U	0,570	0,276	0,652
Disziplin der Schülerinnen und Schüler.	VIIB13U	0,633	0,276	0,728
Wohlbefinden/ Wohlergehen einzelner Schüler.	VIIB15U	0,609	0,298	0,628
		0,604	0,240	
	N = 2.114	Min=0	Max=1	$\alpha=0,815$

Konstrukt	Unterrichtsbezogene Kooperation
Skala	Kooperation bei der Benotung
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Die Kooperation bei der Notengebung setzt einen Austausch über die Bezugsnormen der einzelnen Lehrkräfte voraus und ist Teil eines schulinternen Referenzsystems, nach dem die Leistungen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beurteilt werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: VIIBU	1 = gar nicht, 2 = einmal im Jahr, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal monatlich, 5 = einmal wöchentlich
Umgepolte Items	VIIB7U, VIIB9U, VIIB21U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?				
Beurteilung der Lernfortschritte der Schüler.	VIIB7U	0,451	0,283	0,582
Festlegung von Noten.	VIIB9U	0,403	0,234	0,571
Beurteilung der Schülerinnen und Schüler.	VIIB21U	0,529	0,244	0,565
		0,462	0,209	
	N = 2.117	Min=0	Max=1	$\alpha=0,743$

Konstrukt	Elternarbeit
Skala	Elternbeteiligung in der Schule
Theoretischer Hintergrund	Die Einbeziehung der Eltern in die Schule (Parental Involvement) ist ein wichtiger Faktor in der Schuleffektivitätsforschung, der indiziert, wie stark schulische Ziele und schulisches Lernen von den Eltern mit getragen und wie sehr die Eltern dabei von der Schule unterstützt werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 121ff). Voraussetzung dafür ist, dass Eltern mit den schulischen und unterrichtlichen Zielen und Ergebnissen vertraut gemacht werden und Lehrkräfte für Beratungen zur Verfügung stehen.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: IXAU	1 = wenige, 2 = einige, 3 = viele, 4 = die meisten
Umgepolte Items	IXA3U, IXA4U, IXA5U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	IXA6: haben nur Kontakt mit der Schule bzw. Lehrkräften, wenn Probleme auftreten.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Auf wie viele Eltern treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu? Die Eltern...				
kommen zu Schulveranstaltungen.	IXA3U	0,483	0,286	0,786
kommen zu Elternabenden.	IXA4U	0,483	0,299	0,845
kommen zu Elternsprechtagen.	IXA5U	0,533	0,304	0,776
		0,499	0,270	
	N = 2.097	Min=0	Max=1	α=0,900

Konstrukt	Elternarbeit
Skala	Einbeziehung der Eltern in die Schule
Theoretischer Hintergrund	Die Einbeziehung der Eltern in die Schule (Parental Involvement) ist ein wichtiger Faktor in der Schuleffektivitätsforschung, der indiziert, wie stark schulische Ziele und schulisches Lernen von den Eltern mit getragen und wie sehr die Eltern dabei von der Schule unterstützt werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 121ff). Das Ausmaß der Elterneinbeziehung indiziert, wie sehr sich die Schule und Lehrkräfte um eine Unterstützung der Eltern bemühen.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	8
Skalierung: IXB	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1) / (höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	IV8: Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zu den Eltern.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 4

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie persönlich zutreffen				
Elternarbeit macht mir Spaß.	IXB1	0,560	0,234	0,451
Ich betrachte Eltern als Partner bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder.	IXB2	0,772	0,207	0,531
Eltern werden über das Geschehen an der Schule informiert.	IXB3	0,715	0,220	0,590
Ich gehe Beschwerden/Anliegen von Eltern nach.	IXB4	0,804	0,192	0,561
Ich informiere Eltern über die Stärken und Schwächen ihrer Kinder.	IXB5	0,742	0,238	0,659
Ich informiere Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder.	IXB6	0,523	0,276	0,502
Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder nach Absprache in der Schule besuchen.	IXB7	0,891	0,188	0,444
Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder auch außerhalb der Schulzeit ansprechen.	IXB8	0,843	0,232	0,351
		0,729	0,145	
	N = 2.094	Min=0	Max=1	α=0,797

Konstrukt	Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen
Skala	Sachbeschädigung / Vandalismus
Theoretischer Hintergrund	Sachbeschädigung und Vandalismus sind Ausdruck mangelnder Disziplin und Respektlosigkeit gegenüber dem Lernort Schule. Sie tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	2
Skalierung: IIAU	1 = sehr selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft
Umgepolte Items	IIA1U, IIA3U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	IIA8: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler Schule schwänzen. IIA2: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler Alkohol trinken. IIA4: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler rauchen. IIA7: An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler illegale Drogen nehmen. IIA12 An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler illegale Drogen verkaufen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler				
Wände voll schmieren.	IIA1U	0,381	0,246	0,625
mutwillig etwas kaputt machen.	IIA3U	0,418	0,218	0,625
		0,399	0,210	
	N = 2.134	Min=0	Max=1	$\alpha=0,766$

Konstrukt	Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen
Skala	Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern
Theoretischer Hintergrund	Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern sind Ausdruck gestörter Sozialbeziehungen unter Schülern sowie mangelnder Disziplin. Schüleraggressionen tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	6
Skalierung: IIAU	1 = sehr selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft
Umgepolte Items	IIA5U, IIA6U, IIA9U, IIA10U, IIA11AU, IIA13AU
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1)/(höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	VIII10: Die Schülerinnen und Schüler kommen gut mit ihren Mitschülern ausländischer Herkunft aus. IIB1: Probleme im Unterricht durch einzelne aggressive Schülerinnen und Schüler.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Fragen zu Problemen an der Schule und im Unterricht. An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler				
andere Schülerinnen und Schüler schlagen.	IIA5U	0,454	0,235	0,671
andere Schülerinnen und Schüler erpressen.	IIA6U	0,322	0,191	0,646
häufig im Unterricht stören.	IIA9U	0,588	0,239	0,545
Mitschülerinnen und Schüler etwas klauen.	IIA10U	0,345	0,162	0,572
ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Schülerinnen und Schüler bedrohen.	IIA11U	0,334	0,188	0,708
ältere Schülerinnen und Schüler zu wenig Rücksicht auf jüngere Schülerinnen und Schüler nehmen.	IIA13U	0,455	0,238	0,601
		0,416	0,155	
	N = 2.098	Min=0	Max=1	$\alpha=0,838$

Konstrukt	Nutzung von Lerngelegenheiten
Skala	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie
Theoretischer Hintergrund	Curriculare Schwerpunktsetzungen und Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) sind zentral für die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung. Lehrkräfte drücken darin ihre Professionalität aus (Scheerens / Bosker 1997, S.110 / 111). Das Angebot und die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule stellen eine curriculare und methodische Prioritätensetzung und Lerngelegenheit dar, die das selbstregulierte Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützen können.
Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: IIAU	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	IIA6U, IIA12U, IIA13U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1)/(höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Hier finden sie Aussagen zu verschiedenen Unterrichtsformen. Bitte kreuzen sie an welche davon in ihrem Unterricht am häufigsten vorkommt.				
Die Schüler arbeiten am Computer.	IIA6U	0,225	0,237	0,585
Die Schüler arbeiten selbständig mit Medien.	IIA12U	0,258	0,224	0,595
Die Schüler arbeiten selbständig im Internet.	IIA13U	0,204	0,232	0,554
		0,229	0,190	
	N = 2.132	Min=0	Max=1	α=0,750

Konstrukt	Umgang mit Hausaufgaben
Skala	Hausaufgaben mit Übungscharakter
Theoretischer Hintergrund	Neben der Zeit, die für Hausaufgaben aufgebracht werden, sind vor allem auch der Anforderungscharakter und der Zusammenhang der Hausaufgaben mit dem unterrichteten Lernstoff für die Leistungs- und Motivationsentwicklung von Bedeutung. Repetitive Hausaufgaben richten sich an schwächere Schüler und dienen der Divergenzminderung innerhalb der Klasse.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: I5AU	1 =nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	I5A1U, I5A2U, I5A3U, I5A4U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I5A10: Lerntagebuch führen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Ich gebe in meinen Fächern Hausaufgaben auf. Dabei handelt es sich meist um ...				
Arbeitsblätter / Arbeitsbuch.	I5A1U	0,696	0,248	0,438
Aufgaben aus dem Lehrbuch.	I5A2U	0,619	0,287	0,481
im Lehrbuch oder zusätzliche Texte lesen.	I5A3U	0,565	0,253	0,575
Definitionen oder sonstige kurze Texte schreiben.	I5A4U	0,479	0,252	0,363
		0,590	0,186	
	N = 2.119	Min=0	Max=1	α=0,679

Konstrukt	Umgang mit Hausaufgaben
Skala	Hausaufgaben mit explorativem Charakter
Theoretischer Hintergrund	Neben der Zeit, die für Hausaufgaben aufgebracht werden, sind die Anforderungen hinsichtlich der zu erbringenden Transferleistungen und der Zusammenhang der Hausaufgaben mit dem unterrichteten Lernstoff für die Leistungs- und Motivationsentwicklung von Bedeutung.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	5
Skalierung: IIAU	1 =nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	I5A5U, I5A6U, I5A7U, I5A8U, I5A9U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Ich gebe in meinen Fächern Hausaufgaben auf. Dabei handelt es sich meist um ...				
kleine Untersuchungen durchführen oder Daten sammeln.	I5A5U	0,403	0,222	0,516
individuelles Arbeiten an Langzeitprojekten oder Experimenten	I5A6U	0,288	0,237	0,552
eine oder mehrere Anwendungen zum unterrichteten Stoff suchen.	I5A7U	0,417	0,236	0,401
individuell Vorträge oder Präsentationen vorbereiten.	I5A8U	0,452	0,226	0,579
in Gruppen Vorträge oder Präsentationen vorbereiten.	I5A9U	0,431	0,248	0,553
		0,399	0,166	
	N = 2.120	Min=0	Max=1	α=0,753

Konstrukt	Sozialer Hintergrund der Schüler
Skala	Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern
Theoretischer Hintergrund	Hausaufgabenkontrollen durch die Eltern indizieren die häusliche Unterstützung für das schulische Lernen von Schülerinnen und Schülern.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: H	1 = nie, 2 = mehrmals pro Monat, 3 = mehrmals pro Woche, 4 = täglich
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1)/(höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	H17: Sitzen deine Eltern dabei, wenn du die Hausaufgaben erledigst? H21: Kümmern sie sich um deinen Arbeitsplatz bei den Hausaufgaben (das es hell genug ist, nicht zu laut)?
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Zur Hausaufgabenhilfe / Nachhilfe				
Kontrollieren sie die Hausaufgaben daraufhin, ob sie sachlich richtig sind (z.B. keine Fehler enthalten)?	H18	0,208	0,316	0,738
Sehen sie die Hausaufgaben daraufhin an, ob sie ordentlich, lesbar und sauber sind?	H19	0,232	0,337	0,763
Achten sie darauf, ob die Hausaufgaben vollständig erledigt wurden?	H20	0,309	0,374	0,696
		0,251	0,304	
	N = 2.415	Min=0	Max=1	α=0,856

Konstrukt	Lerngelegenheiten
Skala	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie
Theoretischer Hintergrund	Die Erweiterung von Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) können die Unterrichtsgestaltung und –entwicklung stützen, indem sie Möglichkeiten für eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend besonderer Begabungen und Förderbedarfe bereit stellen und leistungsförderlich wirken (Scheerens / Bosker 1997, S.108ff). Die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule stellt eine curriculare und methodische Prioritätensetzung und Lerngelegenheit dar, die das selbstregulierte Lernen und den Einsatz von Lernstrategien unterstützen.
Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	3
Skalierung: IIAU	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	FA6U, FA12U, FA13U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es ...)				
Die Schüler arbeiten am Computer.	FA6U	0,287	0,262	0,496
Die Schüler arbeiten selbstständig mit Medien (Computer, Kamera etc.).	FA12U	0,259	0,272	0,519
Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.	FA13U	0,348	0,304	0,567
		0,305	0,229	
	N = 2.402	Min=0	Max=1	α=0,753

Konstrukt	Schulklima
Skala	Sachbeschädigung / Vandalismus
Theoretischer Hintergrund	Sachbeschädigung und Vandalismus sind Ausdruck mangelnder Disziplin und Respektlosigkeit gegenüber dem Lernort Schule. Sie tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	2
Skalierung: DU	1 = sehr selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft,
Umgepolte Items	D1U, D3U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...	D_U			
Wände voll schmieren.	D1U	0,565	0,319	0,475
mutwillig etwas kaputt machen.	D3U	0,509	0,297	0,475
		0,537	0,265	
	N = 2.441	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,643$

Konstrukt	Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen
Skala	Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern
Theoretischer Hintergrund	Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern sind Ausdruck gestörter Sozialbeziehungen unter Schülern sowie mangelnder Disziplin. Schüleraggressionen tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	6
Skalierung: DU	1 = sehr selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft,
Umgepolte Items	D5U, D6U, D9U, D10U, D11U, D13U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	D2U: Alkohol trinken. D4U: Rauchen. D7U: Illegale Drogen nehmen. D12U: Illegale Drogen verkaufen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...				
andere Schülerinnen und Schüler schlagen.	D5U	0,523	0,284	0,627
andere Schülerinnen und Schüler erpressen.	D6U	0,320	0,298	0,644
häufig im Unterricht stören.	D9U	0,765	0,249	0,444
Mitschülerinnen und Mitschülern etwas klauen.	D10U	0,399	0,295	0,621
ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Schülerinnen und Schüler bedrohen.	D11U	0,348	0,298	0,702
ältere Schülerinnen und Schüler zu wenig Rücksicht auf jüngere SchülerInnen nehmen.	D13U	0,558	0,304	0,491
		0,485	0,209	
	N = 2.437	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,822$

Konstrukt	Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen
Skala	Soziale Integration der Schüler in die Schule
Theoretischer Hintergrund	Die Soziale Integration der Schüler in die Schule ist Ausdruck einer positiven Schüler-Schüler-Beziehung und indiziert eine sichere Lernumgebung.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	6
Skalierung:	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1) / (höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	A			
Ich fühle mich in meiner Schule wohl.	A1	0,678	0,260	0,610
Unsere Schule macht einen guten Eindruck	A6	0,572	0,306	0,423
In meiner Klasse fühle ich mich wohl.	A15	0,740	0,286	0,398
Schule ist für mich ein Ort, ...				
Schule ist für mich ein Ort, an dem ich gerne mit anderen Schülern zusammen bin	B1	0,771	0,259	0,405
Schule ist für mich ein Ort, den ich sehr einladend und freundlich finde.	B5	0,422	0,291	0,529
Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mich sicher fühle.	B6	0,489	0,315	0,527
		0,609	0,190	
	N = 2.443	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,742$

Konstrukt	Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen
Skala	Schülerorientierung der Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Die Schülerorientierung der Lehrkräfte indiziert eine schülerorientierte Organisation des Unterrichts, die auf individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Rücksicht nimmt.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	6
Skalierung: EU	1 = wenige, 2 = einige, 3 = viele, 4 = die meisten
Umgepolte Items	E1U, E3U, E4U, E5U, E6U, E8U, E12U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1) / (höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	E1U: haben Humor.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unsere Lehrerinnen und Lehrer ...	E			
berücksichtigen die Interessen der Schüler im Unterricht.	E3U	0,389	0,298	0,569
gestalten den Unterricht interessant und spannend.	E4U	0,319	0,286	0,607
nehmen die Schüler ernst.	E5U	0,482	0,323	0,608
kümmern sich auch darum, wenn es einem Schüler einmal schlecht geht.	E6U	0,486	0,344	0,567
unterstützen mich beim Lernen.	E8U	0,419	0,311	0,534
mögen uns Schüler.	E12U	0,503	0,316	0,557
		0,434	0,225	
	N = 2.439	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,812$

Konstrukt	Sozialbeziehungen und sozio-emotionale Haltungen
Skala	Lernfreude
Theoretischer Hintergrund	Eine hohe Lernfreude der Schüler indiziert leistungs- bzw. motivationsförderliche Lernumgebung. Lernfreude drückt sich im Interesse am Unterricht, der Unterrichtsbeteiligung und der Zielorientierung im Bezug auf die angestrebten Lernergebnisse aus.
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	9
Skalierung: A und B	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	A4U
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert - 1)/(höchster Wert - 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?				
In der Schule etwas zu lernen, macht mir Freude.	A2	0,551	0,254	0,472
Im Unterricht langweile ich mich oft.	A4U	0,474	0,274	0,395
Was wir im Unterricht machen, finde ich meistens interessant.	A5	0,515	0,238	0,556
In meiner Klasse wird viel gelernt.	A14	0,506	0,270	0,409
Die Schüler beteiligen sich gut im Unterricht	A17	0,513	0,225	0,387
Wir wissen in unserer Klasse, was wir am Ende des Schuljahres können sollen	A19	0,492	0,291	0,354
Schule ist für mich ein Ort, ...				
An dem ich im Unterricht lerne, wie man lernt.	B2	0,541	0,272	0,522
an dem ich lerne, mich an Regeln zu halten	B3	0,560	0,282	0,469
an dem ich lerne, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten.	B4	0,693	0,251	0,445
		0,538	0,155	
	N = 2.443	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,763$

Konstrukt	Überfachliche Kompetenzen
Skala	Textproduktionstechniken
Theoretischer Hintergrund	Voraussetzung für den Einsatz elaborierter Lern- und Kontrollstrategien ist auch die Einübung in Techniken der Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion sowie der Überwachung der Wissensaneignung. Schreib- und Lesetechniken dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, bei der Erstellung von Texten sachangemessene Strukturierungen vorzunehmen, adressaten- und situationsorientiert unter Berücksichtigung der jeweiligen Textsorte zu schreiben. (vgl. auch die Rahmenkonzeption für die Textproduktion in DESI).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	7
Skalierung:	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	G9: mind maps zu erstellen. G19: Referate selbstständig zu erarbeiten. G20: ein Thema zu finden.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	rit
In der Schule habe ich gelernt ...				
Protokolle zu erstellen.	G6	0,501	0,327	0,398
Diagramme zu interpretieren.	G10	0,429	0,311	0,476
zu zitieren.	G12	0,437	0,311	0,505
Quellenangaben zu machen.	G13	0,503	0,310	0,556
Gliederungen zu erstellen.	G14	0,509	0,301	0,552
einen Grobüberblick / eine Schwerpunktsetzung zu begründen.	G21	0,450	0,295	0,484
zwischen Sachdarstellungen und Meinungen in Texten zu unterscheiden.	G22	0,497	0,300	0,502
		0,476	0,214	
	N = 2.426	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,774$

Konstrukt	Überfachliche Kompetenzen
Skala	Lesetechniken
Theoretischer Hintergrund	Voraussetzung für den Einsatz elaborierter Lern- und Kontrollstrategien ist auch die Einübung in Techniken der Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion sowie der Überwachung der Wissensaneignung. Lesetechniken sind ein Hilfsmittel, das Schülerinnen und Schülern beim Umgang mit Texten dazu dient, ein umfassendes, detailliertes und komplexes Leseverständnis aufzubauen. (vgl. auch PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001).
Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	4
Skalierung:	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}
In der Schule habe ich gelernt ...				
Überschriften über Texte zu finden.	G1	0,661	0,276	0,468
Texte nachzuerzählen.	G2	0,740	0,248	0,595
Zusammenfassungen zu erstellen.	G7	0,727	0,256	0,545
Stichworte zu Texten zu machen.	G8	0,749	0,260	0,513
		3,158	0,582	
	N = 2.435	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,737$

Konstrukt	Überfachliche Kompetenzen
Skala	Recherchetechniken / Informationsretrieval
Theoretischer Hintergrund	Voraussetzung für den Einsatz elaborierter Lern- und Kontrollstrategien ist auch die Einübung in Techniken der Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion sowie der Überwachung der Wissensaneignung. Techniken der Recherche und des Informationsretrievals dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, gezielt Informationen und Quellen zu erschließen und sach- und problemorientiert aufzubereiten.
Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	8
Skalierung:	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1) / (höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Schülerbefragung	PEB			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}
In der Schule habe ich gelernt ...				
Nachschlagewerke zu nutzen.	G3	2,882	0,905	0,416
die Bibliothek zu nutzen.	G4	2,401	0,985	0,498
Materialkisten und Karteien zu nutzen.	G5	2,266	0,895	0,475
gezielt im Internet zu suchen und zu finden.	G11	2,308	1,086	0,418
Experten zu befragen.	G15	1,886	0,867	0,489
Bild-, Tonträger auszuwerten.	G16	1,827	0,851	0,469
Fachzeitschriften zu nutzen.	G17	2,019	0,894	0,578
selbstständig Quellen zu finden und zu erschließen.	G18	2,460	0,931	0,454
		2,259	0,577	
	N = 2.429	Min = 0	Max = 1	$\alpha = 0,772$

7.2 Anhang B:

Tabelle A1: Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität aus der Lehrerbefragung unter Kontrolle der Schulform (Partielle Korrelationsanalyse)

	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	FUEH_PAE																
2	KOM_KOLL	0,68***															
3	COHESION	0,66***	0,70***														
4	I_P_KOOP	0,52***	0,61***	0,78***													
5	I_U_KOOP	0,43***	0,49***	0,68***	0,80***												
6	CURR_ABS	0,27**	0,36***	0,48***	0,67***	0,77***											
7	U_ERFAHR	0,28***	0,39***	0,58***	0,68***	0,71***	0,82***										
8	K_DISZIP	0,21*	0,32***	0,54***	0,57***	0,46***	0,55***	0,83***									
9	K_NOTEN	0,30***	0,33***	n.s.	0,55***	0,51***	0,60***	0,82***	0,80***								
10	PA_PART	0,23**	0,18*	0,22**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.							
11	PA_INVOL	n.s.	n.s.	0,23**	n.s.	n.s.	n.s.	0,34***	0,42	0,33***	0,32***						
12	SACH_AGG	-0,22**	-0,16*	-0,23**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,39***	n.s.					
13	ABSEN_L	-0,20*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,20*	n.s.	-0,20*	-0,76***	-0,32***	0,60***				
14	STUD_AGG	-0,30***	0,21*	-0,21**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,18*	n.s.	-0,34***	n.s.	0,70***	0,47***			
15	AUSTATT	0,23**	0,18*	0,23**	0,24**	0,43**	0,19*	n.s.	n.s.	n.s.	0,17*	-0,21*	-0,40***	-0,21***	-0,41***		
16	RUF_SCHU	0,51***	0,34***	0,24***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,50***	n.s.	0,45***	-0,40***	0,42***	0,32***	

*p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

1. FUEH_PAE = Pädagogische Führung / 2. KOM_KOLL = Kommunikation im Kollegium / 3. COHESION = Kohäsion im Kollegium / 4. I_P_KOOP = Programmatische Kooperation / 5. I_U_KOOP = Unterrichtskooperation / 6. CURR_ABS = Curriculare Absprachen / 7. U_ERFAHR = Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch / 8. K_DISZI = Kooperation zu Disziplinproblemen / 9. K_NOTEN = Kooperation zur Benotung / 10. PA_PART = Elternbeteiligung / 11. PA_INVOL = Einbeziehung der Eltern in die Schule / 12. SACH_AGG = Vandalismus / 13. ABSEN_L = Absentismus / 14. STUD_AGG = Aggressionen unter den SchülerInnen / 15. AUSTATT = Ausstattung der Schule / 16. RUF_SCHU = Ruf der Schule

(Partielle Korrelationsanalyse)

	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	H_CTRL_E											
2	I ICT_S	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,46*	n.s.	n.s.	0,46*
3	AGG_SACH	n.s.	-0,38*	-0,38*	-0,70***	-0,52**	0,51**	0,49**	n.s.	n.s.	-0,46*	0,80***
4	ABSEN S	n.s.	-0,38*	0,55**	0,73***	0,73***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
5	AGG_STUD	n.s.	-0,70***	0,55**	0,62***	0,62***	n.s.	-0,54	n.s.	n.s.	n.s.	-0,57**
6	SOZ_INT	n.s.	-0,52**	0,73***	0,62***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
7	ST_ORIEN	n.s.	0,51**	n.s.	n.s.	n.s.	0,68***	0,68***	0,56**	0,44*	n.s.	0,71***
8	LERNFEEL	0,46*	0,49**	n.s.	-0,54	n.s.	0,68***	0,74***	0,74***	0,39*	n.s.	0,62***
9	TEXTPROD	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,56**	0,74***	n.s.	n.s.	n.s.	0,46*
10	LESETECH	-0,40*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,44*	0,39*	n.s.	n.s.	n.s.	0,55**
11	RECHERCH	n.s.	-0,46*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,55**
			0,80***	n.s.	-0,57**	n.s.	0,71***	0,62***	0,46*	0,55**	n.s.	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

1. H_CTRL_E = Hausaufkontrolle durch die Eltern / 2. I_ICT_S = Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie / 3. AGG_SACH = Vandalismus / 4. ABSEN_S = Absentismus / 5. Aggressionen unter den SchülerInnen / 6. SOZ_INT = Soziale Integration der Schüler / 7. ST_ORIEN = Schülerorientierung der Lehrkräfte / 8. LERNFEEL = Lernfreude / 9. TEXTPROD = Textproduktionstechniken / 10. LESETECH = Lesetechniken / 11. RECHERCH = Rechertechniken

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Datenstruktur der Sekundäranalyse und Rückmeldung	72
Tabelle 2:	Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Lehrkräfte auf Schulebene nach Schulformen	78
Tabelle 3:	Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zwischen den einzelnen Gymnasien	80
Tabelle 4:	Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zwischen den einzelnen Nicht-Gymnasien	82
Tabelle 5:	Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler nach Schulformen	84
Tabelle 6:	Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler zwischen den einzelnen Gymnasien	86
Tabelle 7:	Input- und Prozessmerkmale der Schulqualität in der Wahrnehmung der Schüler zwischen den einzelnen Nicht-Gymnasien	87
Tabelle 8:	Korrelationen der Pädagogischen Führung aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform	90
Tabelle 9:	Korrelationen der programmatischen Kooperation aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform	90
Tabelle 10:	Korrelationen des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform	91
Tabelle 11:	Korrelationen der Elternbeteiligung in der Schule aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform	91
Tabelle 12:	Korrelationen des Vandalismus in den Schulen aus der Sicht der Lehrkräfte kontrolliert nach der Schulform	92
Tabelle 13:	Korrelationen der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern aus der Sicht der Schüler kontrolliert nach der Schulform	92
Tabelle 14:	Korrelationen des Absentismus in den Schulen aus der Sicht der Schüler kontrolliert nach der Schulform	92
Tabelle 15:	Korrelationen der Schülerorientierung der Lehrkräfte aus der Sicht der Schüler kontrolliert nach der Schulform	93
Tabelle A1:	Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität aus der Lehrerbefragung unter Kontrolle der Schulform (Partielle Korrelationsanalyse)	163
Tabelle A2:	Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität aus der Schülerbefragung unter Kontrolle der Schulform (Partielle Korrelationsanalyse)	164

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick zu den eingesetzten Instrumenten bei Lehrern, Eltern und Schülern (zitiert nach FEND 1998, S. 90)	17
Abbildung 2: Stabilität und Konsistenz von Schuleffekten (zitiert nach: Scheerens und Bosker 1997, S. 92)	19
Abbildung 3: Bedeutsame Faktoren für Schülerleistungen nach Wang, Haertel und Walberg 1993, zitiert nach Ditton 2000, S. 87	20
Abbildung 4: Senge-Dreieck – Architektur der Lernenden Organisation (zitiert nach Rolff 1998, S.318)	26
Abbildung 5: Zustimmung zu den „Ursache-Skalen“ (Mittelwerte für Lehrer, Eltern sowie Schulaufsichtsbeamte), zitiert nach Kohler 2004, S. 26.	38
Abbildung 6: Vergleich von Lehrkräften, bei denen MARKUS geringe und große Auswirkungen gehabt hat (zitiert nach Helmke 2004, S.154)	40
Abbildung 7: Einschätzung der QuaSUM-Mathematiklehrkräfte darüber, wer Adressat der klassenbezogenen Ergebnisse sein sollte (zitiert nach Peek 2004, S. 92)	41
Abbildung 8: Modellierung schulischer Qualität in QuaSSU (zitiert nach Ditton 2000)	53
Abbildung 9: Modell der Bildungsproduktion im Bildungswesen, zitiert nach Fend 2000, S. 58	55
Abbildung 10: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, zitiert nach Rolff 1998, S. 58	57
Abbildung 11: Konstruktorientierte Modellierung der Schulqualitätsmerkmale in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen für die Rückmeldung an die Schulen	73

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5. € 17,15.

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1. € 17,15

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5. € 14,30

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): **ArbeitsPlatz-Untersuchungen** mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3. € 17,15

Band 5

Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. (vergriffen)

Band 6

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 14,30

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6. € 10,00

Band 8

Harry Neß/Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 14,30

Band 9

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 10,00

Band 10

Brigitte Steinert/Marius Gerech/Eckhard Klieme/Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU)/Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0. € 14,30

Band 11

Martina Diedrich/Hermann Josef Abs/Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9. € 18,60

Band 12

Hermann Josef Abs/Peter Döbrich/Erika Vögele/Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2. € 14,30

Band 13

Katrin Rakoczy/Alex Buff/Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0. € 19,60

Band 14

Frank Lipowsky/Barbara Drollinger-Vetter/Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1 (in Vorbereitung)

Band 15

Isabelle Hugener/Christine Pauli/Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme/Christine Pauli/Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8. € 19,60

Band 16

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5. € 14,30

Die Reihe wird fortgesetzt